دور المدرس في حجرة الدراسة



تأليف

أدموند امدون ونيد فلاندرز

ترجمة

الدكتور عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

١٤٠٦هـ



الناشر : عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود — الرياض

١٩٨٦م

دور المدرس

في حجرة الدراسة

تأليف

أدموند امدون ونيد فلاندرز

ترجمة

الدكتور عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

أستاذ مساعد ـ قسم التربية ـ كلية التربية

جامعة الملك سعود

الناشر: عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود
ص. ب: ٢٢٤٨٠ ـ الرياض ١١٤٩٥ ـ المملكة العربية السعودية



الطبعة الأولى: ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) .

©This is the Arabic translation of the English version of the book entitled:

The Role of the teacher in the classroom "A manual for Understanding and Improving Teacher Classroom Behavior Revised Edition".

By: Edmund J. Amidon and Ned A. Flanders

published by:

Minneapolis, Minn.: Association of productive teaching, 1967.




مطابع جامعة الملك سعود

مقدمة المترجم

قد قمت ـ بحمد الله ـ بترجمة هذا الكتاب من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية لأضع بين يدي المهتمين، في مجال تحسين أداء المعلم قبل وأثناء الخدمة في مهنة التعليم، طريقة على درجة كبيرة من الموضوعية والدقة لملاحظة وقياس التفاعل اللفظي بين المعلم وطلابه داخل حجرة الدراسة، كما فيها تستبعد كل الأحكام الذاتية والأهواء الشخصية التي غالبًا ما تفسد العمل التربوي . فهو كتاب سوف يملأ فراغًا في مجاله في اللغة العربية خاصة وأن مؤلف هذا الكتاب يعتبر رائدًا في مجال تقنين السلوك اللفظي داخل حجرة الدراسة .

والكتاب يتناول السلوك اللفظي فقط وذلك لأن هذا السلوك يمكن ضبطه وقياسه بدقة في حين من الصعوبة بمكان ضبط السلوك غير اللفظي بطريقة موضوعية دقيقة . وهـذه تعتبر محاولة جادة تستحق الثناء للتخلص من الأساليب الذاتية الممارسة حاليًا والتي طالما تسببت بعدم الرضا والانسجام بين المعلم من جهة والموجه أو المدير من جهة أخرى .

ويشتمـل الكتاب على خمسة فصول، يوضح أولها الشروط الواجب توافرها في المعلم لفهم سلوكه داخل حجرة الدراسة وكيفية تحسينه، ويتناول الثاني تحليل التفاعل اللفظي كنظام تغذية راجعة Feed back. ويوضح الثالث كيفية استعمال وتفسير نظام تحليل التفاعل، ويستعرض الرابع دراسات عديدة في مجال سلوك المدرس . أما الفصل الأخير وهو الخامس فيوضح كيفية تحليل التفاعل وتغيير السلوك للأفضل .

وقد حرصت في ترجمتي لهذا الكتاب بألاَّ تكون الترجمة غريبة وبعيدة عن فهم القارىء العربي لذا ابتعدت عن الترجمة الحرفية وركزت على ترجمة الفكرة مع مراعاة الأمانة والدقة في ذلك. وأخيرًا آمل أن يكون هذا الكتاب قد أضاف للمكتبة العربية شيئًا مفيدًا يمكن أن يستعين به الدارسين والمهتمين في ميدان فهم وتحسين سلوك المعلم داخل حجرة الدراسة.

والله ندعوا أن يوفقنا ويسدد خطانا.

دكتور عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

مقدمة المؤلف

اشترك المؤلفان في التخطيط لهذا المؤلَّف وفي كتابته، فالأفكار الواردة فيه والبحوث المتصلة به وتطويره جهد مشترك بينهما. كما أنهما عملا معا في تبويبه وتصحيحه وتحديد موضوعاته. وهما بهذا العمل يأملان أن يكونا قد لبَّيا حاجة المدرسين القائمين بالعمل إلى مثل هذا المؤلَّف.

ويتلخص عمل فلاندرز في شيئين اثنين، وهما تطوير نظام تحليل التفاعل، والذي يعتبر موضوع الكتاب، وتبنى هذا النظام في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وتقع المسؤولية على «أدمـونـد آمـدن Edmund Amidon» الـذي قام بكتـابـة الفصول؛ الأول، والثاني، والثالث، والرابع والخامس؛ أما الفصل الرابع فمسؤوليته تقع على «نيد فلاندرز Ned Flanders»، ومعظم هذا الفصل مأخوذ من كتابه «**تأثير المدرس على اتجاهات التلميذ وتحصيله الدراسي**»، (أنظر مرجع رقم ٢٨).

وتتضمن الطبعة الثانية بعض التغييرات، من ذلك إعادة النظر في تعريف أنواع التفاعل انطلاقًا من خبرة السنوات الأربع الماضية. كما اشتملت هذه الطبعة على بعض القواعد الأساسية للتمييز بين أقسام التفاعل.

واشتملت أيضًا على عدد من الأمثلة المتعلقة بجداول تحليل التفاعل، إضافة إلى خلاصة الأبحاث الحديثة المتصلة بموضوع الكتاب.

وقدم «رابن نلسون Robin Nelson» مساعدة قيمة لهذه الطبعة المنقحة.

أدموند آمدون

المحتويات

صفحة

الفهارس

ا ـ الجداول

ب ـ المصفوفات

الفصل الأول

مقدمة

إن الغرض الأساسي من تأليف هذا الكتاب هو مساعدة المدرسين والمشرفين والمربين المهتمين بعملية التعليم والتعلم في فهم دور المدرس في حجرة الدراسة وتحسينه. ويقوم الكتاب بوصف بعض الحالات والوسائل الضرورية من أجل فهم سلوك المدرس داخل الفصل الدراسي وبالتالي تحسينه، إن فهم سلوك المدرس وتحسينه مبني على افتراض أساسي وهو أنه بالإمكان مساعدة المدرس في تحديد فكرته عن السلوك المثالي أو المرغوب فيه بدقة متناهية، وإنه بالإمكان تعديل سلوكه على ضوء هذا الاتجاه المثالي.

لماذا تعتبر دراسة المدرس لسلوكه الخاص به في حجرة الدراسة مهمة؟ إن مسؤولية المدرس الأولى في حجرة الدراسة هي توجيه نشاطات التعليم لدى الطلاب. فإلى جانب كون المدرس يساعد طلابه على التعلم في حجرة الدراسة، فإنه يعتبر قائدًا يتفاعل مع طلابه على شكل أفراد أو جماعة، ومن خلال هذا التفاعل يؤثر المدرس في سلوك طلابه أحيانًا بطريقة مقصودة وبسلوك مخطط له، وأحيانا أخرى بطريقة واعية لكن بدون تخطيط، وغالبًا ما يكون المدرس غير مدرك لتأثير سلوكه على سلوك طلابه في العملية التعليمية.

فالمدرس، إذن، يمارس وباستمرار تأثيره على التلاميذ وعلى المواقف التعليمية. لكن هناك أسئلة تطرح نفسها وهي؛ كيف يعرف المدرس مدى تأثير الطرق التي يستعملها؟ وكيف يعرف المدرس مدى إدراك التلاميذ لسلوكه؟ وما مدى السيطرة التي

يمارسها المدرس على سلوكه في حجرة الدراسة؟ إنه عن طريق دراسة المدرس لسلوكه بشكل منظم وموضوعي يمكنه الحصول على فهم واعٍ لأنواع تأثير سلوكه. وبعد أن يدرك المدرس تأثير سلوكه، يمكنه حينئذ أن يقرر كما قرر الكثير من المدرسين تغيير سلوكه أولاً. والتغيير في السلوك يمكن أن يكون سببه هو أن المدرس لم ينجز ما فكر في انجازه، أو لم يحقق ما قرر تحقيقه في ضوء نظرة جديدة لكيفية تعلم الأطفال.

الشروط الواجب توافرها لكي يستطيع المدرس فهم سلوكه في حجرة الدراسة وتحسينه

المدرس هو الإنسان الوحيد الذي يستطيع أن يغير من سلوكه في حجرة الدراسة، أما الآخرون فيمكن أن يقدموا المساعدة في عملية التغيير، لكن لا يستطيعون عمل هذا إلا إذا كان المدرس راغبًا في ذلك.

إن الرغبة الأكيدة في فهم وتحسين الفرد لسلوكه تعتبر المتطلب الأساسي لعملية التغيير. وليست الرغبة وحدها كافية لتغيير سلوك المدرس، بل يجب أن يصاحب الرغبة الاستعداد للعمل وأن ينظر المدرس لنفسه نظرة موضوعية مجردة وأن يقبل التوجيه من أصحاب الاختصاص.

ويستطيع المدرس أن يعمل برنامجًا لفهم وتغيير سلوكه وتوضيح دوره، وذلك عن طريق قراءته هذا الكتاب أو أي قراءات في هذا المجال. وعلى أية حال، فإن الذين يحتاجون إلى وقت طويل لإتقان هذه المهارة من المدرسين قلة. وتأتي أهمية استعمال هذا الكتاب من كونه وسيلة مساعدة في التخطيط لبرنامج تحليل وتغيير سلوك المدرس. ويمكن أن يكون هذا البرنامج على شكل حلقة دراسية للمدرسين الذين هم على رأس العمل في مدارس التعليم العام، أو على شكل مقرر لطلاب الجامعة أو طلاب الدراسات العليا.

وتفيد البرامج المخططة لتدريب المدرسين القائمين بالعمل من الخدمات المقدمة من أعضاء هيئة التدريس المدربين جيدًا. ويشترط في اختيار الذين سوف يقومون

بتدريس البرامج المقترحة، الخبرة في التدريس والخبرة في الملاحظة الدقيقة المنظمة لسلوك المدرسين في فصول دراسية عديدة ومتنوعة. ويجب أن يمتلك هؤلاء مهارات عالية في التعامل والعمل مع الآخرين كأفراد وعلى شكل جماعة. وقادة كهؤلاء هم أقدر من غيرهم على خلق جو مناسب لفهم السلوك فهمًا جيدًا ثم تغيير السلوك في الاتجاه الصحيح، وذلك من خلال حلقة دراسية (ورشة) معملية (Laboratory workshop).

في هذا الجو الاجتماعي التعاوني المقبول يحفز المعلم بطريقة أكبر للأمور التالية:

١ ـ تقبل المعلومات والآراء المتعلقة بسلوكه بدون اتخاذ مواقف دفاعية حيالها.

٢ ـ يصبح متفتحًا لتجريب مهارات جديدة دون خشية من الانتقادات الموجهة له.

ومثل هذا الجو الاجتماعي يمكن بناءه عن طريق قائد المجموعة والمشاركين الذين ينظرون إلى سلوك المعلم بموضوعية وتجنب إصدار أحكام مثل سلوك مرغوب وسلوك غير مرغوب وعندما يشعر المشارك بالطمأنينة وعدم الخوف من جو التعليم الاجتماعي، فإنه سوف يشارك بفاعلية وسهولة في النشاطات المطلوبة.

إن أساس تطوير سلوك لفظي أكثر فاعلية يتأتى عن طريق إتاحة الفرصة للتجريب والتمرين على مهارات اتصالات لفظية مرغوبة، ومن بين المهارات اللفظية الأكثر أهمية والتي يحتاجها المعلم هي كما يلي:

١ ـ القدرة على التقبل، وتوضيح، واستخدام الأفكار.

٢ ـ القدرة على قبول وتوضيح التعبيرات الانفعالية.

٣ ـ القدرة على ربط التعبيرات الانفعالية بالأفكار.

٤ - القدرة على صياغة وجهة النظر بموضوعية.

٥ - القدرة على طرح أفكار الآخرين بدقة.

٦ - القدرة على تلخيص الأفكار والآراء المطروحة من خلال النقاش الجماعي.

٧ - القدرة على تشجيع الاتصالات بين الأفراد.

٨ - القدرة على طرح الأسئلة على الآخرين دون دفعهم إلى اتخاذ مواقف دفاعية.

٩ - القدرة على توجيه الانتقادات بطريقة هادئة وغير مؤذية للآخرين.

إن فرصة التجريب والتمرين على هذه المهارات السلوكية يمكن أن تقدم من خلال المواقف التي تشجع المدرسين على اكتساب أنماط سلوكية جديدة، كما ينبغي أن تقدم من خلال المواقف التي تشجع المدرسين على اكتساب أنماط سلوكية جديدة، كما ينبغي تخصيص وقت مناسب للتدريب على هذه الأنماط السلوكية المهمة بالنسبة للمدرسين.

كيفية اختيار المدرس لمهارات اتصال لفظية مهمة ما لم يكن لديه معلومات كافية عن أثر سلوكه في الآخرين

إن معلومات الاتصال اللفظي التي تأتي إلى الفرد نتيجة لأثر سلوكه على الآخرين تسمى التغذية الراجعة* Feedback. وتعتبر طريقة التغذية الراجعة مهمة للمدرس الذي يريد أن يفهم سلوكه ويحسنه في حجرة الدراسة. ومن أجل تنظيم برامج لمساعدة المدرسين في فهم سلوكهم ثم التخطيط لتغيير هذا السلوك للأحسن، يجب أن تعتمد هذه البرامج على نظام فعّال من التغذية الراجعة.

---

* إشعار المتعلم بأن استجابته صحيحة أو خاطئة بقصد مساعدته على التعلم.

قام هذا الكتاب بوصف الطريقة الفعّالة التي تزود المدرس بالمعلومات المقننة والموضوعية عن دوره داخل حجرة الدراسة. وهذه الطريقة يمكن أن يستعملها الملاحظ في جمع بيانات منظمة ومصنفة عن سلوك المدرس في الفصل الدراسي، كما يمكن للمدرس نفسه أن يستعملها لتحليل طريقة تدريسه وذلك بتسجيل درسه على شريط مسجل. وهذه الطريقة تلخص ما يقوم به المدرس فعلاً في الفصل وتمنحه الحرية التامة للتحكم على سلوكه داخل حجرة الدراسة.

الخلاصة

إن عظم المسؤولية الملقاة على عاتق المدرس ومدى تأثيره على العملية التعليمية يجعل من الضروري جدًا أن يتعرف المدرس وإلى أقصى حد ممكن على طُرقه في العمل الفصلي مع طلابه ومدى تأثيره فيهم. إذ أن برامج تدريب المدرسين القائمين بالعمل هي خير ما يساعد المدرس على القيام بمهمته داخل حجرة الدراسة، وتعتبر هذه البرامج أفضل من قيام المدرس بهذه المهمة بمفرده.

وتصبح هذه البرامج أكثر فاعلية عندما تحتوي على ما يلي:

١) هيئة تدريس متخصصة.
٢) تهيئة الجو التعليمي المناسب والحافز على العمل.
٣) إتاحة الفرصة للمتعلم بأن يشارك مشاركة فعلية.
٤) تشجيع المتعلم على تجريب مهارات الاتصال اللفظي واستخدامها.
٥) استخدام نظام تغذية راجعة فعّال.

إن الفصول الباقية في هذا الكتاب هي في الحقيقة وصف لنظام الملاحظة وتحليل سلوك المدرس داخل حجرة الدراسة، ثم استخدام ذلك في تغيير السلوك في الاتجاه المرغوب فيه.

الفصل الثاني

تحليل التفاعل اللفظي
كنظام للتغذية الراجعة

إن العـوامل الاجتماعية تؤثر على العمل داخل حجرة الدراسة بطريقة معقدة ويبدو ظاهـرا أن أي محاولـة لتفسيرها أو تحليلها محاولة في غاية الصعوبة. ويشكل تفاعل المدرس مع طلابه جزءًا من العمليات الاجتماعية الكلية التي يبدو أنها صعبة التحديد أيضًا. لكن مجموعة من الباحثين قامت بتحديد ذلك السلوك وتصنيفه في عدة تقسيمات سلوكية.

إن نظام «فلانـدرز» يهتم بتحليل السلوك اللفـظي فقط، وذلـك لأن السلوك اللفظي يمكن ملاحظته بدرجة ثبات أعلى من ملاحظة السلوك غير اللفظي والافتراض الأساسي هنا هو أن السلوك اللفظي لأي فرد يعتبر عينة ممثلة لسلوكه الكلي.

وصف لأقسام نظام «فلاندرز»

باستخـدام نظام «فـلانـدرز» لتحليل التفاعل اللفظي يمكن تقسيم كل كلام مدرسي الفصل إلى قسمين رئيسيين وهما؛ كلام مباشر، وكلام غير مباشر. ويعطي هذا التقسيم أهمية كبـيرة لدرجـة الحرية التي يمنحها المدرس لطلابه. فيمكن أن يكون المدرس مباشرًا في سلوكه إذا منح طلابه الحد الأدنى من الحرية في الاستجابة، ويمكن أن يكـون المـدرس غير مبـاشر في سلوكه إذا منح طلابه الحد الأعلى من الحرية في

الاستجابة داخل حجرة الدراسة، فاختيار المدرس لنوع السلوك، سواءً أكان ذلك الاختيار شعوريا أم غير شعوري، يعتمد على عدة عوامل منها إدراكه لنمط التفاعل اللفظي الحاصل في حجرة الدراسة، وكذلك على نوع الأهداف الخاصة بمواقف تعليمية معينة.

قدم نظام «فلاندرز» أيضًا تقسيمًا لكلام الطلاب وذلك لكي يكون السلوك الكلي، أو التفاعل الكلي، في حجرة الدراسة ذا قيمة ومعنى. وكذلك تضمن تقسيم «فلاندرز» قسمًا خاصًا بالصمت والاضطراب أو أي شيء آخر يحدث في حجرة الدراسة غير كلام المدرس أو كلام الطالب.

إذ كل الكلام الذي يحدث في حجرة الدراسة يمكن إدراجه تحت واحد من الأقسام الرئيسية التالية:

١) كلام المدرس.
٢) كلام الطالب.
٣) الصمت والاضطراب أو أي شيء آخر يحدث في حجرة الدراسة غير كلام المدرس أو كلام الطالب.

وقسّم «فلاندرز» هذه الأقسام الرئيسية الثلاثة إلى أقسام فرعية، فقسم سلوك المدرس إلى قسمين رئيسيين هما:

أولا ـ التأثير غير المباشر

وينقسم إلى الأقسام الآتية:

١ ـ تقبل المشاعر

يتقبل المدرس ما يشعر به طلابه ويعترف بأن لهم الحق في التعبير عن مثل هذا

الشعور ولايعاقبهم عليه. يستعمل المدرس هذا القسم من العبارات مما يساعد على قبول وتوضيح شعور طلابه. ويشتمل هذا القسم أيضا على عبارات يعبر من خلالها الطالب عن مشاعره في مواقف سابقة وتشير إلى شعور بالفرح أو عدم الإرتياح في الوقت الحاضر. أو تتنبأ بأحداث ستحدث مستقبلاً سواءً كانت هذه الأحداث سارة أو مؤلمة.

وقلما نجد مدرسا يقبل شعور طلابه السلبي ومن الصعب أيضا أن يقبل المدرس شعور طلابه الإيجابي في حجرة الدراسة. خاصة إذا كان المدرس ينظر إلى الفصل الدراسي على أنه مكان يهتم بعرض الأفكار لاعرض المشاعر.

٢ ـ الثناء أو التشجيع

يشمل هذا القسم بعض الدعابات التي يُقصد منها إزالة التوتر دون أن يكون ذلك على حساب طالب أو مجموعة من طلاب الفصل. والثناء غالبًا ما يكون كلمة واحدة مثل جيد وحسن أو صحيح. وأحيانًا يقول المدرس «لقد أعجبني ماقمت به من عمل» أما التشجيع فيختلف قليلاً ويتضمن مثل العبارات التالية؛ أكمل، تابع ما تقوله، استمر، حدثنا أكثر عن فكرتك، أو همهمة تدعو الطلاب للاسترسال في عرض فكرة معينة، وقد يكون الثناء على شكل إعادة لجواب صحيح قام به أحد الطلاب.

٣ ـ تقبل الأفكار

هناك تشابه كبير بين هذا القسم والقسم (١) غير أن هذا القسم خاص بتقبل المدرس لأفكار طلابه وليس ما يعبرون عنه من مشاعر. عندما يقدم التلميذ اقتراحًا ربما يقوم المدرس بإعادة صياغته بأسلوب بسيط، وقد يلخص المدرس أويوضح ما قاله الطالب وقد يقول المدرس مثلا «هذه وجهة نظر مهمة» «أنا فهمت ما قصدت» وهناك عبارات خاصة في هذا القسم صعبة التمييز، فغالبًا ما ينتقل المدرس من فكرة طالب ما إلى فكرته الخاصة به. وعندما يعيد المدرس فكرة طالب ما، عليه أن يشير إلى أن فكرة الطالب ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار. وعلى أية حال، إن الملاحظ الذي يقوم

بتسجيل الملاحظات يجب أن يقرر نوع الفكرة، وهل هذه الفكرة تنتمي إلى التلميذ أم إلى المعلم؟ فإذا كانت تنتمي إلى التلميذ فتسجل في القسم (٣) أما إذا كانت تنتمي إلى المعلم فمكانها القسم (٥).

٤ ـ توجيه الأسئلة

يشتمل هذا القسم على الأسئلة التي يتوقع المدرس الإجابة عليها من قبل الطلاب. غير أن المدرس أحياناً يوجه أسئلة إلى طلابه ولايتوقع الإجابة عليها، فقد يلقي المدرس سؤالاً ثم يبدأ مباشرة في إلقاء المعلومات، فمن الواضح أن هذه الأنماط والأسئلة لايتوقع المدرس الإجابة عليها لذلك لايمكن اعتبارها ضمن هذا القسم وكذلك الأسئلة التعبيرية لايمكن إدارجها تحت هذا القسم، مثل ما يحدث عندما يوجه المدرس كلامه لأحد تلاميذه قائلاً «بالله عليك لماذا تركت مقعدك؟» ففي هذه الحالة يبدو وكأن المدرس يطلب من هذا الطالب العودة إلى مكانه. ومن الأسئلة التي لاتدخل ضمن هذا القسم الأسئلة المتعلقة بتوجيه الأوامر للطلاب، أو الأسئلة المتعلقة بتوجيه النقد إلى طالب أو طلاب وهذه تندرج تحت القسم (٧).

ويمكن تصنيف الأسئلة حسب إجاباتها إلى أنواع؛ منها الأسئلة المباشرة التي تتصف إجابتها «بصح» أو «بخطأ» وحيث إن هذا النوع من الأسئلة يحد من حرية التلميذ في الإفصاح عن رأيه، وحيث إن ذلك يدفع التلميذ إلى الامتناع عن الإجابة خشية الوقوع في الخطأ أو تقديم إجابة غير مطلوبة. وعلى العموم فإن هذا النوع من الأسئلة يركز بالدرجة الأولى على إجابة التلميذ أكثر من الاهتمام بالتلميذ نفسه، وعلى ذلك فإن الأسئلة إما أن تكون محددة ومقيدة لإجابات التلميذ أو أن تكون واسعة وتعطي التلميذ كامل الحرية في الإجابة، وعلى أية حال، فإن كل الأسئلة المقيدة أو الواسعة منها، التي ينبغي الإجابة عليها من التلاميذ وهي ليست أمرية ولاانتقادية، يمكن تصنيفها في القسم (٤).

ثانيا ـ التأثير المباشر

وينقسم إلى الأقسام الآتية:

٥ ـ الشرح والتلقين (الإلقاء أو المحاضرة)

يقوم المدرس هنا بتقديم معلومات أو حقائق أو أفكار أو آراء إلى الطلاب عن طريق تقديم الدرس أو في محاولة تركيز انتباه الطلاب على موضوع معين أو مراجعة. وعندما يستعمل المدرس أسلوب التلقين فإن هذا الأسلوب يأخذ وقتاً طويلاً من الدرس لكن قد يتخلله إبداء ملاحظات من التلاميذ أو أسئلة أو عبارات مدح وتشجيع. وعلى أية حال، لايسجل ضمن هذا القسم إلا الشرح أو التفسير أو تقديم الآراء أو الحقائق والمعلومات أو الأسئلة التعبيرية التي يوجهها المدرس للطلاب حول موضوع الدرس ولايتوقع الإجابة عليها.

٦ ـ إعطاء التوجيهات

يقدم المدرس توجهاته وأوامره إلى طلابه ويتوقع منهم الالتزام بها وتنفيذها ولتحديد عبارة المدرس فيما إذا كانت توجيهًا أو طلبًا يجب الاعتماد على مدى حرية الطالب في الاستجابة لمدرسه، فعندما يقول المدرس لطلابه «قيام» فإنه أعطى توجيهًا، أما إذا قال لأحد طلابه «اذهب للسبورة واكتب إسمك عليها» ففي هذه الحالة أعطى المدرس توجيهًا وطلبا في آن واحد.

٧ ـ النقد وتبريرات السلطة

المقصود بهذا القسم من كلام المدرس هو ما يوجهه المدرس من عبارات نقد لتغيير سلوك طلابه في الاتجاه المرغوب، كأن يقول المدرس لطلابه «لايعجبني ما تعملون، اعملوا شيئًا آخر» ويدخل ضمن هذا القسم أيضًا عبارات المدرس التي يبرر أو يدافع فيها عن سلوكه. هذه العبارات من الصعب تحديدها في حالة قيام المدرس بعملية الشرح لدرس ما أو في حالة محاولته توضيح الأسباب التي تدعوه لتقديم درس لطلابه وتقع في هذا القسم توضيحات المدرس لسلطته وكذلك دفاع المدرس عن نفسه وتبريراته.

إن الأقسام (١، ٢، ٣، ٤) خاصة بسلوك المدرس غير المباشر، أما الأقسام (٥، ٦، ٧) فهي خاصة بسلوك المدرس المباشر. فعندما يتحدث المدرس في حجرة الدراسة فإن حديثه يقع في أحد الأقسام السبعة السالفة الذكر، فإذا شعر الملاحظ أن حديث المدرس يحدّ من حرية تلاميذه فإن تسجيلاته ستكون ضمن أحد الأقسام (٥، ٦، ٧) أما إذا شعر الملاحظ أن حديث المدرس يزيد من حرية التلاميذ فإن تسجيلاته ستكون ضمن أحد الأقسام (١، ٢، ٣، ٤).

ثالثا ـ سلوك الطالب

وينقسم إلى القسمين التاليين:

٨ ـ الاستجابة للمدرس

يستخدم هذا القسم عندما يبادر المدرس تلاميذه بأسئلة وشبهها أو يستوحي عباراتهم، وعندما يجيب التلميذ عن سؤال وجهه المعلم أو عندما يستجيب لفظيًا لتوجيه وجهه المعلم إليه. ويدخل تحت هذا القسم كل إجابة من التلميذ جاءت بناءً على تكليف من المدرس وكل تعقيب من التلميذ على الموضوع الذي يقدمه المدرس أو أي استفسار عن القضية التي يتكلم فيها في تلك اللحظة.

٩ ـ تحدث الطالب بمبادرة منه

المقصود بهذا القسم هو بدء التلميذ بالحديث دون أن يطلب المدرس منه ذلك، فقد يقول التلميذ عبارة أو كلمة أو يوجه سؤالاً معيناً أو يستفسر عن قضية معينة دون أن يكون ذلك نتيجة التوجيه من المدرس إلى التلاميذ.

ليس من السهل التمييز بين القسمين (٨، ٩) لكن التنبؤ العام بنوع الاستجابة التي يقدمها الطالب على صورة سؤال مطروح من المدرس مهم جدًا في عملية التمييز بين القسمين السابقين. فإذا كان الملاحظ متوقعًا نوع الاستجابة المقدمة من الطالب فيصنفها تحت قسم (٨)، أما إذا حدثت استجابة الطالب مختلفة عما هو متوقع له

فيصنفها تحت قسم (٩)، وحينما تكون استجابة الطالب تعبيرًا عن رأيه الخاص أو عن فكرة خاصة حول موضوع معين فإن هذه الاستجابة يمكن تصنيفها تحت القسم (٩).

رابعا ـ سلوك مشترك

ويضم قسما واحدا فقط وهو:

١٠ ـ الصمت أو الفوضى

يتضمن هذا القسم كل شيء يحدث في غرفة الدراسة ولايمكن إرجاعه إلى أحد الأقسام التسعة السابقة. يسجل في هذا القسم فترات التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي خاصة حينما يصعب على الملاحظ تحديد الفواصل بين أنواع الحديث، ويسجل فيه أيضًا لحظات السكون التام التي لايتحدث فيها المدرس أو الطلاب.

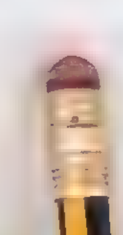
وفيما يلي تلخيص للأقسام العشرة المذكورة أعلاه مع ذكر لتعاريف موجزة مفيدة لملاحظ التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة.

ملخص لأقسام التفاعل اللفظي في نظام فلاندرز العشري

كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	١ ـ **تقبل المشاعر***: حيث يبدو أن المدرس يدرك مشاعر تلاميذه ويؤكد حقهم في التعبير عن هذه المشاعر ولايقابل ذلك بأي شكل من أشكال العقاب أو الاعتراض.
		٢ ـ **الثناء أو التشجيع***: يشمل هذا القسم كلمات أو عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها المدرس وقد يكون ذلك في صورة إيماءات أو همهمة تؤدي إلى استرسال التلاميذ في الحديث ويشمل هذا القسم الدعابات المؤدية إلى إزالة التوتر دون أن يكون ذلك على حساب أحد التلاميذ.
		٣ ـ **تقبل الأفكار***: يشمل هذا القسم تقبل المدرس لأفكار تلاميذه فعندما يقدم التلميذ اقتراحا ربما يقوم المدرس بتوضيح أو تلخيص ما فهمه منه.
		٤ ـ **توجيه الأسئلة***: يشمل هذا القسم الأسئلة التي يوجهها المدرس إلى التلاميذ حول صلب الدرس والتي يتوقع أن يعرف التلاميذ إجاباتها.

	كلام المدرس المباشر	٥ ـ **الشرح والتلقين (الإلقاء والمحاضرة)***: يشمل هذا القسم تقديم المعلومات أو الحقائق أو الآراء التي تعبر عن فكرة خاصة بالمدرس، ويتضمن هذا القسم أيضا بعض الأسئلة التعبيرية.
		٦ ـ **إعطاء التوجيهات***: يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته وأوامره.
		٧ ـ **النقد وتبريرات السلطة***: ويشمل هذا القسم ما يوجهه المدرس من عبارات نقد إلى تلاميذه تستهدف تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب. ويتضمن هذا القسم أيضا استخدام المدرس السلطة الذاتية إلى حد بعيد.
	كلام الطالب	٨ ـ **الاستجابة للمعلم***: يسجل في هذا القسم كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المعلم أو نتيجة لسؤال وجهه إليه.
		٩ ـ **تحدث التلميذ بمبادرة منه***: المقصود هو بدء التلميذ بالحديث دون أن يطلب المعلم منه ذلك، ودون أن يكون ذلك نتيجة لتوجيه أو سؤال من المعلم.
	سلوك مشترك	١٠ ـ **الصمت أو الفوضى***: المقصود هو فترات التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي، وكذلك فترات السكون التي لايتحدث فيها أحد مطلقًا في حجرة الدراسة.

* لاتتضمن هذه الأرقام أي قياس، وكل رقم فيها يدل على النوع فقط، ويوضح نوعًا معينًا من وحدات الاتصال، وكتابة هذه الأرقام خلال الملاحظة لمجرد تمييز ومعرفة رقم أحداث الاتصال وليس للحكم عليها.



إجراءات تصنيف تفاعل المدرس مع التلاميذ

إن نظام «فلانـدرز» لتحليل التفـاعل استعمل أصلاً ومازال يستعمل كأداة للبحث. وعندما يستخدم في مثل هذا الغرض فينبغي أن يستخدمه ملاحظ متدرب يجمع بيانات موثوق بها خاصة وأن البيانات التي سيتم التوصل إليها ستصبح جزءًا من بحث علمي.

وكما جاء في هذا الكتاب، أن نظام «فلاندرز» يستخدم كأداة لتدريب المدرسين أثناء الخدمة وقد يستخدمه المدرس في ملاحظة سلوك زميله أثناء عملية التدريس أو يستخدمه المدرس لتصنيف سلوكه الخاص به داخل غرفة الدراسة عن طريق سماع درسه المسجل على شريط (كاسيت). وعلى أية حال يمكن استخدام نفس الطريقة في كلتا الحالتين السابقتين.

يسجل الملاحظ كل ثلاث ثوان رقم قسم مناسب من التفاعل الصفي الذي قام بمشاهدته مباشرة، عندئذ يدرج الملاحظ هذه الأرقام بشكل متسلسل وعامودي. ويسجل الملاحظ عشرين رقمًا في كل دقيقة تقريبا، وفي نهاية الحصة يحصل الملاحظ على عدد من الأعمـدة الـطويلة من الأرقام. ومن المهم جدًا المحافظة على معدل السرعة في التسجيل، والوصول إلى هذا المطلب ليس بالأمر السهل. أحيانا يقوم الملاحظ بتسجيل ملاحظاته الهامشية بقصد شرح ماحدث في حجرة الدراسة ولإعطاء صورة واضحة للموقف التعليمي.

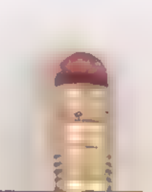
من الممكن قيام الملاحظ بمشاهدة مباشرة فعلية لفصل دراسي أو قيامه بالتسجيل في شريط مسجـل (كـاسيت) وفي أي من هاتـين الحالتين وأنه يستحسن أن يمضي الملاحظ فترة تتراوح بين خمس إلى عشر دقائق من بداية الحصة لغرض التهيؤ وأخذ انطباع عام عن الموقف التعليمي في حجرة الدراسة، بعد ذلك يبدأ الملاحظ بتسجيل التفاعل.

عندما يتغير النشاط داخل حجرة الدراسة، يجب على الملاحظ وقف التسجيل لعدم جدواه في هذه الحالة، ومن أمثلة تغيير النشاط مايلي؛ عندما يتم توزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة أو عندما يمارس الطلاب القراءة الصامتة. ففي هذه الحالة يقوم الملاحظ بوضع خط تحت الأرقام التي يتم تسجيلها، ثم يكتب ملاحظة تشير إلى النوع الجديد من النشاط، ويستأنف الملاحظ التسجيل حالما يعود كل الفصل الدراسي إلى أسلوب المناقشة. وعلى أية حال، يجب أن يدون الملاحظ كل أنواع النشاطات التي تمت ملاحظتها في حجرة الدراسة.

إن القـراءة الجـماعية في المرحلة الابتدائية تختلف اختلافًا واضحًا عن أسلوب المناقشة المعتادة وعن درس المراجعة لمادة معينة، وعن فترة توجيه وإرشاد طالب معين وعن تعريف الطلاب بمادة جديدة، وعن تقييم وحدة دراسية تم الانتهاء منها، إن مثل هذه النشاطات المختلفة تؤثر على نوع التفاعل الحاصل بين المدرس والطلاب في غرفة الدراسة حتى لو كانت بإرشاد نفس المدرس.

الخطوات المتعلقة
بإجراءات تدريب الملاحظ

إن المعرفة التامة لأقسام التفاعل تعتبر الأساس في استعمال نظام «فلاندرز» في تحليل تفاعل المدرس مع طلابه، لذلك تكون الخطوة الأولى في تدريب الملاحظ هي الحفظ والاستـظهار الكامل لهذه الأقسام، بعد ذلك يمكن للملاحظ أن يستجيب بطريقة تلقائية. وينبغي على الملاحظ أن يمارس عملية التدريب بتصنيف العبارات عن طريق السماع من أشرطة مسجلة لمواقف تعليمية مختلفة في حجرات الدراسة. في بداية التـدريب يجـب أن تشكل مجموعات صغيرة لاتقل عن اثنين ولاتزيد عن خمسة من المتدربين لمناقشة الصعوبات التي تواجههم خلال عملية تصنيف التفاعل اللفظي، ويفترض في أشرطة التدريب الأولية أن تكون سهلة التصنيف وغير مسجلة من حصص المدرسين الذين يقومون بالتدريب الفعلي. بعد التدريب لفترة تتراوح من ست إلى عشر



ساعات على الأشرطة المسجلة يكتسب الملاحظ القدرة على الحكم وتصنيف التفاعل بسهولة ودقة واتساق (Consistency).

من المحتمل أن يواجه المدرس الملاحظ مشكلة فريدة من نوعها وهي مشكلة الدقة في التصنيف عندما يقوم بتحليل تفاعله الخاص به من شريط مسجل. ومن جهة أخرى يمكنه الحصول على خلفية وخبرة جيدة من خلال تسجيله لتفاعله اللفظي مع طلاب داخل حجرة الدراسة. ويفترض أن يكون المدرس الملاحظ أفضل من غيره في تميز سلوكه الخاص به. وفيما يلي اقتراحات لتحسين درجة الثبات بالنسبة للمدرس الملاحظ.

١ - في بداية تدريب الملاحظ على تصنيف الكلام ونسبته إلى القسم المناسب من نظام «فلاندرز» يحبذ أن يقوم اثنان أو ثلاثة من الملاحظين بالتسجيل من شريط مسجل واحد مدته خمس عشرة دقيقة، بعد ذلك يقوم الملاحظون بمناقشة أوجه الخلاف فيما بينهم مستعينين بإمكانية إعادة سماع التسجيل.

٢ - وهناك طريقة مشابهة لتحسين درجة ثبات الملاحظ، وهي أن يقوم اثنان أو ثلاثة من الملاحظين في التسجيل من شريط واحد على فترات مدتها عشر أو خمس عشرة ثانية، وكل ملاحظ يصنف هذا التسجيل القصير عن طريق وضع رقم مناسب للقسم المناسب وتتم هذه العملية بواسطة التسجيل بصوت مرتفع، وفي حالة عدم الاتفاق يمكن إعادة التسجيل ومناقشة أوجه الاختلاف بقصد التوصل إلى حل مناسب.

٣ - يستطيع الملاحظ أن يقيس مدى ثبات تسجيله عن طريق قيامه بالتسجيل من شريط كامل بمفرده وبعد انتظاره فترة من الزمن يقوم بالتسجيل من نفس الشريط مرة ثانية، ومن ثم يقارن التسجيل الأول مع التسجيل الثاني للوقوف على مدى المطابقة بين التسجيلين.

ويتبين للملاحظ من خلال هذا التدريب المبكر أن الدقة في تمييز الملاحظات لاتتم

بصورة تلقائية ولكنها تحتاج إلى تدريب مناسب حتى تتكون لديه القدرة على إعطاء أحكام صحيحة.

التمييز بين أقسام نظام التفاعل اللفظي

حتى ولو كان الملاحظ ملما بنظام التفاعل، سيجد نفسه بحاجة إلى مساعدة من أجل تحديد بعض الاختلافات الدقيقة المطلوبة في عملية تصنيف الأقسام. يعتبر هذا الجزء من الكتاب بمثابة مرشد للملاحظ الذي يقوم بعملية التمييز بين أقسام التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة. وستتناول العوامل المساعدة في عملية التمييز بين أقسام نظام التفاعل من ناحيتين، الأولى تلخيص بعض الإشارات البسيطة بقصد التمييز بين اثنين أو أكثر من أقسام نظام التفاعل المحددة. والثانية، إعطاء بعض الأحكام الأساسية المفيدة في نظام التفاعل اللفظي.

القسم (١) «تقبل الشعور» مقابل القسم (٣) «قبول أفكار التلاميذ»

من المحتمل أن أول مشكلة يواجهها الملاحظ هي مشكلة التمييز بين هذين القسمين. إذا تذكرنا أن القسم رقم (١) يستعمل عندما يعرض الطالب انفعالاً أو عاطفة ما، ويستعمل القسم (٣) عندما يعرض الطالب فكرة ما. فإن المشكلة أصبحت أقل غموضًا فعندما يعرض المدرس ما قاله الطالب، فهو في الحقيقة إما أن:

أ - يعرض عاطفة أو انفعالاً ما.
ب - يوضح عاطفة أو انفعالا ما لتلميذ، أو،
جـ - يوضح فكرة ما.

في حالة عرض الطالب لعاطفة أو انفعال شديد فالفرصة تكون أفضل للمدرس بأن يتفاعل مع عاطفة. أما في حالة امتزاج فكرة وعاطفة الطالب معًا، فعلى المدرس

محاولة ربط العاطفة بالفكرة، وفي هذه الحالة يستعمل القسم (١) وفيما يلي أمثلة تشير إلى نوعين متقاربين من أقوال المدرس. النوع الأول: يخص القسم (٣) والآخر يخص القسم (١). فالتلميذ المتعثر في مادة الحساب مثلاً بسبب صعوبتها يمكن أن يقول «أنا أكره الحساب، لأنه صعب جدًا ولا أرى مبررا أو حاجة لتعلمه» فيستجيب المدرس لتلميذه بقوله «أحيانًا محاولة القيام بعملية جمع أرقام معينة تجعل الفرد يشعر بنوع من التثبيط وعدم الارتياح» ويمكن تصنيف هذا المثال إلى القسم (١) وتلميذ آخر يمكن أن يقول «أعتقد إذا أضفت هذه الأرقام لايمكنك الحصول على أي شيء إلا رقمًا سالبًا» فيستجيب المدرس لتلميذه فيقول «حسنًا إنك تفترض بأن الإجابة لمشكلتنا هذه يجب أن تأتي بناتج سلبي» فالمدرس هنا استعمل القسم (٣).

القسم (١) تقبل الشعور مقابل القسم (٢) الثناء أو التشجيع

على الرغم من أن القسمين (١ و٢) متشابهان في بعض الوجوه، إلا أنهما يختلفان من حيث أن القسم (١) لايتضمن تعبيرًا تقيميًا من قبل المدرس، بينما القسم (٢) يتضمن استحسانًا أو مصادقة المدرس على عمل الطالب. وعندما يستعمل المدرس القسم (١) فكأن لسان حاله يقول «لك الحق في التعبير عن شعورك ولدي الرغبة في سماعك» أو «سأحاول فهم شعورك» لكن عندما يستعمل المدرس القسم (٢) يقول «هذه فكرة جيدة» «أوافق على ما تقوله» أو «استمر بالحديث، أحب أن أسمع أكثر عن فكرتك».

القسم (٢) الثناء أو التشجيع مقابل القسم (٣) تقبل الأفكار

يختص قسم (٢) بتشجيع الطالب وذلك بإعطاء فكرته قيمة إيجابية. فالمدرس يصدر حكمًا إيجابيا، عندما يرى أن عبارة التلميذ صحيحة وأن وجهة نظره محببة للنفس، بعدئذ يصنف هذا الكلام في القسم (٢).

أما القسم (٣) فيختص بإعادة عبارات التلاميذ أو توضيح أفكارهم، ولايتضمن أي تقييم من جانب المدرس. ومن أمثلة عبارات المدرس المنتمية إلى هذا القسم ما يلي: «أعتقد أني فهمت ما تقوله. هل قلت بأننا لو عالجنا المشكلة بهذه الطريقة، على الرغم أنها ليست الطريقة التي عرضتها لك، فسوف نصل إلى الإجابة الصحيحة» ففي هذه الحالة لم يشر المدرس إلى شعوره الشخصي حول عبارات التلميذ.

القسم (٤) توجيه الأسئلة مقابل الأقسام (٢، ٣، ٦، ٧)

هناك أنواع كثيرة لأسئلة المدرس وذلك لأن سؤال المدرس يمكن أن ينتمي إلى أي قسم من الأقسام السبعة المختصة بكلام المدرس. لكن يعتبر تأثير السؤال على التلميذ هو المعيار الحقيقي الذي يستخدم للتمييز بين الأسئلة المتنوعة. ولإيضاح هذه النقطة نستشهد ببعض الأمثلة؛ من أقوال المدرس «بماذا تعللون مجيئنا للمدرسة اليوم؟ هل تعتقدون بأن غرض مجيئنا هو مشاهدة زيد يتصرف بهذه الطريقة المرحة؟» (هذه العبارة تحمل في طياتها انتقاد زيد ومطالبته بالانتهاء من عرض وممارسة الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها. ويمكن تصنيف هذا النوع من الأسئلة بالقسم (٧) وهو النقد). وعندما يقول المدرس «من منكم يعرف ما قصده عمرو عندما قال ينبغي أن نطرح ٣ من ٦ لنرى هل نحصل على نفس الإجابة؟» (فالمقصود بهذه العبارة هو استعمال فكرة عمرو. لذا يمكن تصنيف هذه العبارة بالقسم (٣) قبول أفكار التلاميذ). وعندما يقول المدرس «هل أحببتم فكرة زميلكم محمد بالقدر الذي أحببتها؟» (فالمقصود بهذه العبارة هو الثناء على فكرة محمد، لأن المدرس أعطى رأيه في تقييم عبارة التلميذ. لذا تصنف هذه العبارة بالقسم (٢) الثناء أو التشجيع). وفي حالة قول المدرس «ناصر من فضلك أغلق الشباك؟» (إن مفعول هذه العبارة هو إعطاء التوجيهات. فتصنيف هذه العبارة في القسم (٦) إعطاء التوجيهات).

وعندما يطرح المدرس السؤال التالي «ما هي الخطوات التي ينبغي أن نتخذها الآن لإنهاء مشروعنا الجماعي؟» (ففي هذه الحالة يتوقع المدرس بعض الإجابات من طلابه، لذلك يمكن تصنف هذا السؤال بالقسم (٤) توجيه الأسئلة)

يستعمل القسم (٤) عندما يطرح المدرس سؤالاً غرضه الحصول على إجابة تلميذ أو عدد من التلاميذ. وأن مشكلة التقرير في انتهاء أو عدم انتهاء السؤال إلى القسم (٤) ليس أمرًا صعبًا ويمكن التغلب على هذه المشكلة بالتدريب على أشرطة مسجلة.

القسم (٤) توجيه الأسئلة مقابل القسم (٥) الشرح والتلقين (الإلقاء والمحاضرة)

إن الأفكار أو الآراء المُصاغة على شكل أسئلة بلاغية أو تعبيرية لاتُصنَّف على أنها أسئلة، بل تُصنَّف في القسم رقم (٥) الشرح والتلقين (الإلقاء والمحاضرة). وفي حالة استمرار المدرس في الشرح بعد طرحه لسؤال ما، لايمكن اعتبار هذا السؤال منتميا إلى القسم (٤) ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الأسئلة البلاغية أو التعبيرية صعبة التحديد خاصــة للوهلة الأولى من المــلاحـظة، لكن يمكن أن يميز المـلاحظ بين الأسئلة الصحيحة والأسئلة البلاغية أو التعبيرية بعد أن يألف أسلوب المدرس في تدريسه.

عادة، إذا أعقب السؤال فترة صمت فيعني انتظار إجابة عليه، ويعتبر هذا النوع من الأسئلة خاصًا بالقسم (٤). وفي حالة إعادة السؤال أكثر من مرة فيمكن اعتباره واقعًا في القسم (٤) توجيه الأسئلة.

القسم (٥) الشرح والتلقين (الإلقاء والمحاضرة) مقابل القسم (٦) إعطاء التوجيهات

إن أكثر الأقسام استعمالاً في نظام التفاعل اللفظي عمومًا هو القسم (٥) «إعطاء الأفكار أو المعلومات للتلاميذ». فعندما يحاول المدرس توصيل أفكاره لتلاميذه فإنه يستخدم القسم (٥) الشرح والتلقين (الإلقاء والمحاضرة). ويستثنى من ذلك العبارات التي تحمل توجيهات محددة تستوجب الطاعة والامتثال من قبل التلاميذ أو تحمل طابع الانتقاد.

إذا أعطى المدرس توجيهات طويلة ومعقدة، فغالبًا ما تصبح عملية التمييز بين القسمين (٥، ٦) صعبة. وعندما تصاغ عبارة ما ويتوقع الملاحظ من خلالها امتثال أو طاعة تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، فتعتبر هذه العبارة خاصة بالقسم (٦) «إعطاء التوجيهات». وعلى سبيل المثال، عندما يقول المدرس لتلاميذه ما يلي: «أريد الآن منكم جميعا أن تذهبوا وتجلسوا على مقاعدكم» أو «يا محمد قم من فضلك». وإذا قال المـدرس لتـلاميذه «أريدكم جميعا أن تفكروا حول هذه المشكلة وحتى الغد، لتأتوا ببعض الأفكار» فإن تصنيف هذه العبارة ليس بالأمر اليسير. فمثل هذه العبارة تحمل معنى التوجيه من أنها تتطلب سلوكًا محددًا من جانب تلاميذ الصف.

القسم (٦) إعطاء التوجيهات مقابل القسم (٧) الانتقادات

غالبًا ما تكون عملية الفصل بين التوجيهات والانتقادات صعبة التحديد، لما بين هذين القسمين من تشابه. وأن غرض كل من الانتقادات والتوجيهات هو تغيير سلوك التلميذ. فعندما يقول المدرس لتلميذه «لاأحب طريقتك في الإجابة وأفضل أن تنهج طريقـة أخرى. فهذه العبارة تقع في القسم (٧) الانتقادات» بينما مثال آخر، يقول المـدرس «أجلس يا محمـد من فضلك» فهـذه العبـارة تقـع في القسم (٦) «إعطاء التوجيهات». وتستخدم، غالبًا، الانتقادات والتوجيهات سويا في وضع يشبه الحلقة المستمرة. فيمكن أن يقول المدرس لتلميذه «لاأحب ما تعمله، وأرجو ألا يتكرر هذا ثانية» وبعد ذلك يقول المدرس «حسنًا إذهب لمقعدك قلت لك إذهب لمقعدك» «لماذا لاتصغي يا محمـد؟» فهـذه العبـارات المتوالية يمكن تصنيفها كالتالي، انتقادات، توجيهـات، انتقـادات، توجيهات. إن النتيجة العامة للمشاهدة هي عندما يصدر المدرس توجيهـات فهو يتوقع الطاعة والامتثال، وفي حالة عدم وجود الطاعة ينتقد المدرس سلوك التلاميذ، بعد ذلك يصدر توجيهات أخرى، فإذا لم يمتثل التلاميذ يعطي المدرس انتقادات أكثر فأكثر.

القسم (٨) استجابة التلميذ للمدرس مقابل القسم (٩) تحدث التلميذ بمبادرة منه

عمومًا، عندما يستجيب التلميذ لسؤال المدرس أو توجيهاته، تصنف هذه العبارة في القسم (٨) «استجابة التلميذ للمدرس». أما إذا غير التلميذ في استجابته لسؤال المدرس إلى أفكاره الخاصة به، فتصنف هذه العبارة في القسم (٩) «حديث التلميذ بمبادرة منه». وعملية الانتقال من القسم (٨) إلى القسم (٩) تحدث كثيرًا من قبل التلاميذ. وفيما يلي أمثلة على ذلك: عند طرح المدرس السؤال التالي: «ماذا تُدعى الزاوية الأولى على صفحة (٥) من كتابكم المدرسي؟» وبعد إثارة بعض الأفكار حول هذه النقطة، يقول تلميذ ما «تدعى هذه الزاوية القائمة، لكن لا أعتقد أن هذا الاسم مهم كأهمية حجم الزاوية، حيث إن الزاوية القائمة تشكل ٩٠° وتوصلنا إلى هذه النتيجة عن طريق عملية الطرح» ترينا هذه العبارة بوضوح انتقال التلميذ من الإجابة على سؤال المدرس إلى التحدث عن أفكاره الخاصة. في حالة مبادأة التلميذ في حديث متعلق بأفكاره الخاصة به فهذا يعني أن حديثه يقع في القسم (٩).

عموما، إذا كان سؤال المدرس ضيقًا جدًا في مداه أو مشابهًا إلى توجيه فإجابة التلميذ تأتي ضمن القسم (٨) وعند طرح المدرس لسؤال واسع فغالبا ما تأتي إجابة التلميذ ضمن القسم (٩) وقبل اتخاذ القرار النهائي المتعلق بانتهاء العبارة إلى هذا القسم يستطيع الملاحظ أن يوضح لنفسه كيف تتم عملية مبادأة التلميذ في الحديث ومن ثم يستطيع استخدام هذا القسم بثقة أكبر.

القسم (٩) تحدث التلميذ بمبادرة منه مقابل القسم (١٠) الصمت أو الفوضى

من خلال الاتصال اللفظي التلقائي بين الطلاب في حجرة الدراسة، عادة تتكون سلسلة من عبارات منتمية إلى القسم (٩). ولكي يحدد الملاحظ متى بدأ تلميذ آخر بالحديث، يضع القسم (١٠) بين تكرارات القسم (٩) إشارة إلى أن تلميذًا قد أنهى حديثه بينما بدأ تلميذ آخر في الحديث. وتعتبر هذه الطريقة ضرورية للتمييز بين حديث أكثر من تلميذ وحديث طويل لتلميذ واحد.

القواعد والأحكام الأساسية للتفاعل اللفظي

بسبب وجود المشكلات المعقدة التي تكتنف عملية تصنيف الحديث داخل حجرة الدراسة، صمم عدد من الأحكام والقواعد الأساسية التي تنظم هذا التصنيف. إن هذه الأحكام والقواعد تساعد الملاحظ على تصنيف سلوك المدرس التصنيف الملائم. وكذلك وجد، أن هذه القواعد والأحكام مفيدة في العمل داخل الصف الدراسي لكل المستويات ولكل المواد الدراسية المختلفة.

قاعدة (١)

عندما يحصل لبس في انتماء عبارة ما بين قسمين أو أكثر فاختر دائمًا القسم الأبعد رقمًا، من القسم (٥). وهذه حقيقة عامة باستثناء حالة واحدة وهي أنه عندما يكون القسم (١٠) طرفًا أو واحدًا من بين القسمين اللذين حصل اللبس بينهما، فلا تختر أبدًا القسم (١٠) مادام هناك خيار آخر. إن السبب الكامن وراء اختيار القسم الأبعد رقميًا عن القسم (٥) هو أنه كلما ابتعدت عن المركز - والمتمثل في القسم (٥) - أصبح حدوث التكرار أقل، لذلك يقوم الملاحظ في اختيار القسم الأقل تكرارًا في الحدوث (ماعدا القسم (١٠) إذا كان هناك اختيار)، ومثال ذلك، إذا حصل لبس لملاحظ بين القسمين (٢) و(٣) فينبغي أن يختار قسم (٢)، أما إذا حصل اللبس بين القسم (٥) والقسم (٧) فينبغي اختيار القسم (٧).

قاعدة (٢)

إذا كان أسلوب المدرس ثابتًا على مبدأ السلوك المباشر أو ثابتًا على مبدأ السلوك غير المباشر، فلا تغير إلى القسم المضاد (من السلوك المباشر إلى غير المباشر أو العكس) إلا إذا كانت هناك دلالة واضحة للتغيير من قبل المدرس.

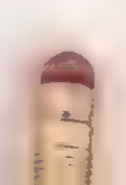
إن الملاحظ المدرب تدريبًا جيدًا هو في موقف جيد للحكم وإبداء الرأي فيما إذا كان المدرس مقيدًا أو غير مقيد لحرية طلابه في حجرة الدراسة. وإذا شعر الملاحظ أن نمط سلوك المدرس عمومًا هو سلوك غير مباشر حيث يمنح الطلاب حرية كافية أثناء العمل فلا يستبعد حدوث قليل من العبارات في مجال السلوك المباشر. وبعبارة أخرى، يجب أن يكون الملاحظ يقظًا إلى التغيرات الوقتية السريعة القليلة الحدوث في مجال السلوك المباشر وعلى العكس، إذا شعر الملاحظ بأن أسلوب المدرس السائد هو تقييد حرية طلابه (وهذا ما يسمى بالسلوك المباشر) فينبغي أن يكون حريصًا جدًا عند استعماله للأقسام السلوكية غير المباشرة.

بناء على ماجاء في قاعدة (٢)، نجد اهتمام الملاحظ ينصب على الأسلوب العام للمدرس، سواء أكان هذا الأسلوب مباشرًا أو غير مباشر، ولا يلجأ الملاحظ إلى استعمال الأقسام المضادة (الأقسام المباشرة من جهة مقابل الأقسام غير المباشرة من جهة أخرى) إلا إذا تأكد تمامًا بأن المدرس غيَّر في أسلوبه العام.

ومن الطبيعي أن يتأكد الملاحظ من أن المدرس قد رسخ أو أقام نمطًا مباشرًا أو غير مباشر قبل أن يصنفه التصنيف الثابت النهائي لأحد القسمين. كذلك يجب على الملاحظ أن يكون متهيئًا للتغيير عندما ينتقل المدرس وبوضوح من الأقسام الأكثر مباشرة (والمتمثلة في القسمين ٦ و٧) إلى الأقسام الأكثر في كونها غير مباشرة (والمتمثلة في الأقسام ١ و٢ و٣) أو عندما يحصل العكس، وتسمى هذه القاعدة عادة باسم قاعدة الملاحظ المتحيز لعدم التحيز لأن الملاحظ يعمل في الجو المباشر العام أو الجو غير المباشر العام، وعلى الرغم من تهيء الملاحظ للانتقال إلى الأقسام المضادة، إلا أنه يجب التأكد ـ وقبل التغيير في أنماط التفاعل ـ من أن المدرس انتقل فعلًا إلى النوع المضاد في السلوك.

قاعدة (٣)

ينبغي للملاحظ ألَّا يهتم كثيرًا بنزعته الخاصة به أو بما يقصده المدرِّس لكن من



الأفضل أن يسأل نفسه السؤال التالي «ماذا يعني هذا السلوك بالنسبة للطلاب وذلك فيما يختص بتقيدهم في حريتهم أو منحهم هذه الحرية؟» عندما يقوم المدرس بتشجيع الطلاب بطريقة يعتقد أنها ذكية، في حين يفهم الطلاب هذه العبارة على أنها نقد لأحدهم، فالملاحظ يصنف هذه العبارة في القسم (٧) «الانتقادات» وليس في القسم (٢) «التشجيع» والتي قصدها المدرس، وإذا قال المدرس مستهزءًا أو متهكما ما أجود مستوى هذا الطالب، يستعمل الملاحظ أيضا القسم (٧) «الانتقادات» وإذا قصد المدرس بعبارة ما سؤال الطلاب، لكن كان تأثيرها هو تقييد حرية الطلاب وإعطائهم توجيهات معينة فتصنف هذه العبارة في قسم (٦) «إعطاء التوجيهات» إذن المعيار الثابت لتصنيف أي عبارة هو تأثير هذه العبارة على سلوك الطلاب وليست العبرة بما يقصده المدرس.

إن لهذه القاعدة قيمة خاصة في مساعدة المدرس في الحصول على إدراك واضح عن سلوكه الخاص به. ففي حالة تصنيف المدرسين لحديثهم الخاص المسجل على أشرطة، يمكن أن يعلق بعضهم على حديثه المسجل بقوله «لكني قصدت كذا...» أو «كنت أحاول حقيقة حث الطلاب على التحدث أكثر» أو «أعتقد أن الذي أردته منهم هو إجابة ذلك السؤال» أو «كنت أحاول تشجيعهم» أو «ما قصدته هو استعمال فكرة الطالب» إن كل هذه الاحتجاجات تشير إلى أن المدرس يفكر فيما يقصده أو ينوي أن يفعله وليس في تأثير سلوكه الفعلي في طلابه.

إن قيمة نظام «فلاندرز» بالنسبة للمدرس تأتي من تركيز الاهتمام على مدى تأثير سلوك المدرس على حرية الطلاب في حجرة الدراسة، ويتطلب استعمال هذا النظام تدريبًا جيدًا خاصة من قبل المدرس الذي يقوم بتصنيف درسه الخاص به والمسجل على شريط. ومن المفروض بألَّا يتخذ المدرس موقفًا دفاعيًّا عندما يصنف سلوكه الخاص به، ويجب أن يعي جيدًا أن العملية ليست عملية تقييم عمله من حيث كونه عملًا جيدًا أو غير جيد، لكن القضية ببساطة هي «ما هو القسم الذي يمكن أن يصف هذا الجزء الصغير من التفاعل اللفظي بأفضل صورة ممكنة؟

قاعدة (٤)

إذا حدث أكثر من قسم واحد خلال ثلاث ثوان فيسجل الملاحظ كل الأقسام المستعملة في تلك الفترة، إذن ينبغي تسجيل أي تغيير يحصل من قسم إلى آخر. وفي حالة عدم حصول تغيير ضمن ثلاث ثوان، يعاد تسجيل رقم القسم نفسه. تركز هذه القاعدة اهتمامها على حدوث عبارات منتمية لقسمين مختلفين خلال فترة ثلاث ثوان. عموما يسجل الملاحظ رقم قسم ما لكل فترة ثلاث ثوان وينبغي المحافظة على معدل تسجيل الملاحظات بحيث يتم عادة تسجيل رقم قسم واحد لكل ثلاث ثوان.

وفي حالة ما إذا كان هناك تغيير في أقسام التفاعل اللفظي خلال فترة الثواني الثلاث، يدون الملاحظ هذا التغير، ومثال ذلك؛ خلال ثلاث ثوان فقط يمكن أن يسأل المدرس سؤالاً، ويجيب الطالب ثم يشجعه المدرس. في فترة ثلاث ثوان فقط ذكرت ثلاثة أقسام مختلفة، فيجب أن يسجل الملاحظ كل أرقام الأقسام الثلاثة المذكورة، ويمكن تلخيص القاعدة (٤) فيما يلي:

تسجيل رقم قسم واحد لكل فترة زمنية محددة ومدتها ثلاث ثوان إلا إذا غيَّر المدرس القسم خلال الفترة المذكورة. وإذا انتقل المدرس من قسم إلى آخر، أو حدث أكثر من قسم واحد خلال مدة ثلاث ثوان، فعندئذ يجب تسجيل كل الأقسام المستعملة في تلك الفترة المحددة.

قاعدة (٥)

تأتي توجيهات المدرس على شكل عبارات لها نتيجة يمكن ملاحظتها على سلوك جزء من الطلاب، ومثال ذلك أنه يمكن أن يقول المدرس لطالب ما «اذهب إلى السبورة، إقرأ السؤال (٣)، ارجع إلى مقعدك إلى آخره...» وتأتي بعض عبارات المدرس وكأنها توجيهات لكن لايستجيب أو لايمتثل لها الطالب. وهذه العبارات غالبًا

ما تسبق التوجيهات الفعلية، فمثلاً يقول المدرس لطلابه «استعدوا لقضاء وقت من الراحة»؛ تنتمي هذه العبارة إلى القسم (٥) «المحاضرة» بعد ذلك يقول «والآن يبدأ الصف الخامس بارتداء معاطفهم»، تنتمي هذه العبارة إلى القسم (٦) «إعطاء التوجيهات».

قاعدة (٦)

عادة، عندما يدعو المدرس تلميذًا باسمه، يسجل الملاحظ (٤) «طرح السؤال».

قاعدة (٧)

إذا كانت هناك فترة صمت مميزة ـ ولفترة ثلاث ثوان على الأقل ـ يسجل الملاحظ القسم (١٠) لكل ثلاث ثوان من الصمت، أو الضحك، أو الكتابة على السبورة بدون صوت وما شابه ذلك.

قاعدة (٨)

عندما يكرر المدرس إجابة صحيحة لتلميذ ما، يشترط تسجيل قسم (٢) «التشجيع»، وهذا يعني أن إجابة التلميذ صحيحة، وتستحق التشجيع والثناء.

قاعدة (٩)

عندما يكرر المدرس فكرة طالب وينقلها إلى بقية طلاب الصف الآخرين تعتبر هذه الفكرة موافق عليها ومطروحة للنقاش، فتسجل ضمن القسم (٣) «قبول أفكار الطلاب».

قاعدة (١٠)

إذا بدأ طالب في الحديث بعد طالب آخر مباشرة (وبدون حديث للمدرس بينهما) فينبغي وضع قسم (١٠) «الصمت أو الفوضى» بين تكرارات قسم (٩) أو تكرارات قسم (٨) «إشارة لتغيير الحديث من طالب لآخر.

قاعدة (١١)

إذا حدثت كلمات مثل نعم، طيب، ممتاز، آه... الخ بين تكرارات قسم (٩) فتسجل ضمن قسم (٢) «التشجيع». وتعتبر هذه الكلمات بمثابة تشجيع للطلاب وإيذانًا في الاستمرار بالحديث، لذا تصنف في قسم (٢).

قاعدة (١٢)

عندما يمزح المدرس مع طلابه من أجل إزالة التوتر في الفصل وإراحة طلابه نفسيًا تسجل هذه العبارة في قسم (٢) «التشجيع». أما إذا كان غرض المزح هو التندر أو الاستهزاء بطالب أو مجموعة من الطلاب، فتصنف هذه العبارة في قسم (٧) «الانتقادات».

قاعدة (١٣)

الأسئلة البيانية أو البلاغية هي حقيقة ليست أسئلة، لأن المدرس لايتوقع من طلابه أن يجيبوا عليها ولذلك تصنف في قسم (٥) لاعتبارها نوعًا من أنواع المحاضرة.

قاعدة (١٤)

السؤال الضيق الذي يطرحه المدرس هو إشارة إلى حدوث إجابة تقع ضمن قسم

(٨) «الاستجابة للمعلم». وعندما يقدم الطالب إجابة محددة ومتوقعة، فهي تقع ضمن قسم (٨) أما إذا توسع أو أبرز الطالب إجابته فتصنف هذه العبارات ضمن قسم (٩) «مبادأة الطالب في الحديث».

قاعدة (١٥)

عندما يجيب أكثر من طالب على سؤال ضيق واحد قدمه المدرس فيسجل الملاحظ قسم (٨).

ولقد وجد، بعد التجريب، أن هذه القواعد الأساسية تحسّن من درجة ثبات استعمال هذا النظام. ولكي يكون الملاحظ متهيئًا لزيارة فصل دراسي، يجب أن يتأكد من تحديد درجة ثبات ملاحظاته. ويمكن تحديد درجة الثبات عن طريقين:

أولا ـ طريق قياس درجة المطابقة أو الاتفاق بين ملاحظين اثنين قاما بتسجيل التفاعل اللفظي لصف دراسي واحد أو التسجيل من شريط مسجل واحد.

ثانيا ـ طريق قياس درجة الاتفاق بين تسجيلين اثنين منفصلين قام بهما ملاحظ واحد من شريط مسجل واحد. وينصح صاحب هذا النظام (فلاندرز) باستعمال معامل الثبات لسكات (Flanders 1960) وذلك لأنه يقدم مساعدة للملاحظ. والمساعدة هذه هي بمثابة فكرة عامة عن درجة الاتفاق بين تسجيلين منفردين لدرس واحد أو لشريط واحد (ومن قبل ملاحظين أو ملاحظ واحد) على كمية التفاعل اللفظي لقسم معين من نظام تحليل التفاعل اللفظي.

ولغرض التدريب، يحتاج الملاحظ إلى الكثير من المعلومات الممكنة حول تقدمه في هذا المجال. وبعد ازدياد تدريب الملاحظ، ترتفع درجة معامل الثبات وهذه إشارة إلى التقدم الذي حصل عليه الملاحظ بعد التدريب. ويرى «فلاندرز» بأن معامل

الثبات لسكات هو الأسلوب الأفضل (إن لم يكن الوحيد) الممكن تطبيقه على نظام التفاعل اللفظي الحاصل بين المدرس وطلابه، وحتى الآن لاتوجد طريقة لمعالجة مشكلة ثبات معدل التتابع في تسجيل الملاحظات.

الخلاصة

عرض هذا الفصل نظام الأقسام المستخدمة لتحليل السلوك اللفظي في حجرة الدراسة، ووصف هذا بالتفصيل خاصة بالنسبة لمدى تأثيره على حرية الطلاب في الاستجابة. وتضمن هذا الفصل خطوات تدريب الملاحظين كجزء من المناقشة حول تصنيف السلوك اللفظي، على اعتبار أن الملاحظ المدرب تدريبًا جيدًا هو الركيزة الأساسية في عملية تحليل التفاعل. وأن وصف أقسام النظام وقواعده العامة يعطي الأساس لنظام التسجيل.

الفصل الثالث

استعمال نظام تحليل التفاعل وتفسيره

في الفصل السابق كان التركيز على أهمية الحفاظ على التسلسل والتتابع عند تصنيف الملاحظ عبارات المدرس أو الطالب. حيث إن الأحداث المتسلسلة المتتابعة في حجرة الدراسة ضرورية لعملية تحليل التفاعل، فالقول بأن المدرس يحاضر لمدة ٥٠٪ من وقت الحصة أو يستعمل ٥٪ من وقت الحصة للانتقادات ليس كافيًا. والمهم هو: متى استعمل المدرس أسلوب المحاضرة أو الانتقادات؟ ومع أي نوع من العبارات كان مستعملاً؟

تسجيل البيانات في (جدول مقسم إلى خلايا أو خانات) مصفوفة

هناك طريقة في تسجيل الأحداث المتسلسلة المتوالية من التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة. وهذه الطريقة تتكون من إدخال المسلسلة أو المتوالية من الأعداد في جدول مؤلف من عشرة أعمدة وعشرة صفوف، وهذا ما يسمى بالمصفوفة (انظر جدول ١) حيث يستطيع الملاحظ استخراج الفكرة العامة حالاً من تفاعل المدرس والطالب في الصف بواسطة استعمال هذه المصفوفة. وفي المثال التالي نرى كيف يصنف الملاحظ ما يحدث في حجرة الدراسة وكيف يمكن تسجيل الملاحظات في المصفوفة.

مثال خاص بمدرس مواد الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي. ينبغي أن يجلس الملاحظ في حجرة الدراسة لبضع دقائق لتكوين فكرة عامة عن الجو داخل

الفصل وقبل الشروع في التسجيل . وحينما يقول المدرس لتلاميذ فصله «رجاء يا طلاب افتحوا كتبكم على الصفحة الخامسة» (يصنف الملاحظ هذه العبارة في قسم (٦) «إعطاء التوجيهات» ثم يتبعها قسم (١٠) «الصمت أو الاضطراب من قبل الطلاب» لأنهم يحاولون في تلك الفترة البحث عن الصفحة الخامسة . ثم يقول المدرس «يا محمد كلنا الآن في انتظارك . رجاءً لِمَ لاتفتح كتابك على الصفحة الخامسة» ، فيسجل الملاحظ قسم (٧) «الانتقادات» وقسم (٦) «إعطاء التوجيهات» ويستمر المدرس بقوله «أعرف الآن بأن بعضنا لديه بعض الصعوبات والقلق حول دراسة هذا الفصل يوم أمس، وأعتقد بأننا سنجدها اليوم أكثر إثارة ومتعة» يسجل الملاحظ اثنين من قسم (١) «قبول شعور الطلاب» . ويقول المدرس لتلاميذه «هل يتذكر أحد منكم الآن الذي ناقشناه يوم أمس؟» . (فيسجل الملاحظ قسم (٤) «طرح الأسئلة») . ويجيب تلميذ بقوله «فكرت بهذا الموضوع ويبدو لي بأن السبب وراء مشكلة عدم معرفتنا لواقع بعض شعوب العالم هو أنه ليس لدينا الفرصة الحقيقية لتعلم وفهم طريقة الناس الذين يعيشون هناك» ، فيسجل الملاحظ ثلاثة في قسم (٩) «تحدث التلميذ بمبادرة منه» . ويرد المدرس على تلميذه بقوله «جيد يا محمد» أنا مسرور جدًا من اقتراحاتك هذه . والآن دعني أرى إن كنت فاهمًا لفكرتك بالكامل ، اقترحت بأنه لو عرفنا طبيعة الناس في العالم بصورة أحسن ، لأمكننا التعامل معهم اليوم بطريقة أفضل ، فتصنف هذه العبارة بالتسلسل التالي بقسم (٢) «التشجيع» ثم اثنين في قسم (٣) «قبول فكرة التلميذ» .

والآن يصنف الملاحظ المسلسلة العددية للمثال السابق (تدريس المواد الاجتماعية في الفصل الخامس الابتدائي) بالشكل التالي :

مـلاحظـة

(إن استعمال القسم رقم (١٠) «الصمت أو الاضطراب» في بداية ونهاية المصفوفة العددية ستشرح فيما بعد) .

١٠ ⎫
٦ ⎭ الزوج الأول ⎫
١٠ ⎭ الزوج الثاني ⎫
٧ ⎭ الزوج الثالث ⎫
٦ ⎭ الزوج الرابع
١
١
٤
٩
٩
٩
٢
٣
٣
١٠

والآن تمت جدولة البيانات على شكل أزواج من الأرقام . فالزوج الأول من الأرقام هو (١٠-٦) ، والزوج الثاني هو (٦-١٠) ، والزوج الثالث هو (١٠-٧) ، والزوج الرابع هو (٧-٦) . . . إلخ . ولتحديد خلية ما في الجدول ينبغي الرجوع إلى الأرقام المجدولة على شكل أزواج ، فيشير الرقم الأول من الزوج إلى الصف ، ويشير الرقم الثاني من الزوج إلى العمود ، لذا يمكن تسجيل الزوج الأول (١٠-٦) بوضع شرطة واحدة في الخلية التي يلتقي فيها صف (١٠) مع عمود (٦) في الجدول . وتسجيل الزوج الثاني (٦-١٠) بوضع شرطة واحدة في الخلية التي يلتقي فيها صف (٦) مع عمود (١٠) ويسجل الزوج الثالث (١٠-٧) بوضع شرطة واحدة في الخلية التي يلتقي فيها صف (١٠) مع عمود (٧) .

ومن الثابت أن كل زوج من الأرقام متداخل مع الزوج الذي قبله، وأيضا كل رقم يستعمل مرتين، ماعدا الرقم الأول والأخير. ولهذا السبب يسجل رقم (١٠) في بداية ونهاية المصفوفة العددية. واختيار رقم (١٠) الصمت في بداية ونهاية المصفوفة العددية مبني على فرضية مفادها هو أن يبدأ كل تسجيل وينتهي بالصمت، وبهذه الطريقة أيضا تضمن تساوي عدد الحدود الإجمالي في كل عمود مع عدد الحدود الإجمالي في كل صف مماثل.

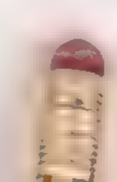
ومن المناسب جدًا التأكد من دقة جدولة المصفوفة حيث إن عدد حدود المصفوفة الأصلية من الأرقام أكثر برقم واحد من العدد الإجمالي للشرطات في الجدول (عدد الحدود ـ ١ ويعني ن ـ ١).

في المثال السابق، حصلنا على ١٥ رقمًا من تسجيل المشاهدة الأصلية وكان العدد الإجمالي للشرطات في المصفوفة هو ١٤ شرطة، وكما هو موضح في جدول (١).

ومن الطبيعي أن يستعمل الملاحظ مصفوفة منفصلة لكل درس معين أو نشاط رئيسي. إذا صنف الملاحظ أربعين دقيقة في درس الحساب وعشرين دقيقة في درس المواد الاجتماعية، فيفترض عمل مصفوفة خاصة لدرس الحساب ومصفوفة أخرى لدرس المواد الاجتماعية. وإذا استعمل مدرس المرحلة الثانوية فترة ثلاثين دقيقة في النقاش ثم تلاها فترة عشرين دقيقة بأسلوب محاضرة مقيدة وفي مجال آخر فالملاحظ عادة يستعمل مصفوفتين منفصلتين لهذا الخصوص. وتكون المصفوفات أكثر معنى عندما تمثل نوعًا معينًا من النشاط أو العمل.

استعمال المصفوفة لتقرير الأشكال العامة في التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة

بعد قيام الملاحظ بعملية الجدولة، يقوم بوصف التفاعل الحاصل في حجرة



جدول (١) نموذج من مصفوفة «فلاندرز» وطريقة رصد التفاعل الصفي عليها

الأرقام الثانية (أعمدة) — الأرقام الأولى (صفوف)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١	/			/							٢
٢			/								١
٣			/							/	٢
٤									/		١
٥											٠
٦	/									/	٢
٧						/					١
٨											٠
٩		/							//		٣
١٠						/	/				٢
المجموع	٢	١	٢	١	٠	٢	١	٠	٣	٢	١٤
النسبة ٪											

الدراسة، وهناك عدة طرق لوصف التفاعل، لكن يفترض أن يبدأ الملاحظ أولا بتحديد النسبة المئوية لأنواع العبارات المختلفة من التفاعل اللفظي.

فالخطوة الأولى هي حساب النسبة المئوية من الشرطات في كل قائم من المصفوفة ويتم إنجاز هذا العمل بواسطة تقسيم العدد الإجمالي بكل قائم (من ١ـ١٠)، على

عدد الشرطات الإجمالية في المصفوفة، ويضرب الناتج في ١٠٠ ومن هذا نحصل على نسبة التفاعل الإجمالي الحاصل داخل حجرة الدراسة لكل قسم من الأقسام العشرة. ونستعمل نفس الإجراءات لتقرير النسبة المئوية لحديث المدرس الإجمالي في حجرة الدراسة والتي تشتمل على الأقسام السبعة الأولى من النظام (من قسم ١-٧). وتتم العملية بالطريقة التالية: تقسيم العدد الإجمالي لكل قسم من أقسام حديث المدرس (١-٧) على العدد الإجمالي للأقسام السبعة مجتمعة، مثال موضح في الجدول (٢)

جدول (٢) مثال توضيحي نموذجي

الأرقام الثانية (أعمدة الجدول) — الأرقام الأولى (صفوف الجدول)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١	١				١				١		٣
٢		٤	١					٢			٧
٣		١	٦	١				٢			١٠
٤			١	١٤				٥			٢٠
٥	١				٤٨			٦			٥٥
٦						١		٤			٥
٧							٤		١		٥
٨		٢	٢	٥	٦	٤		١١			٣٠
٩	١						١		٩	١	١٢
١٠									١	٢	٣
المجموع	٣	٧	١٠	٢٠	٥٥	٥	٥	٣٠	١٢	٣	١٥٠
النسبة ٪	٢	٤,٥	٦,٥	١٣,٥	٣٦,٥	٣,٥	٣,٥	٢٠	٨	٢	١٠٠٪

فالمدرس قد حصل على ١٠٥ شرطات في القوائم السبعة (من قائمة ١-٧). وفي القائم (٣) توجد ١٠ شرطات، فيمكن إيجاد كمية حديث المدرس الواقع في قسم (٣) بتقسيم العدد ١٠ على العدد ١٠٥ وتكون النتيجة هي تقريبًا $9\frac{1}{2}$٪ من مجموع حديث المدرس الإجمالي. والآن أصبح استعمال نمط التفاعل اللفظي من قبل المدرس مع طلاب فصله واضحًا.

حديث المدرس في حجرة الدراسة

جمع التكرارات في الأعمدة السبعة من ١ - ٧ = ١٠٥ وقسمتها على المجموع الكلي للتكرارات في المصفوفة ١٥٠ وضرب الناتج في ١٠٠ على النحو التالي:

١٠٥ ÷ ١٥٠ = ٠,٧ × ١٠٠ = ٧٠٪ أي يتكلم المدرس في حجرة الدراسة بنسبة ٧٠٪.

حديث الطالب في حجرة الدراسة

جمع التكرارات الاجمالية في العمودين ٨ و٩ = ٤٢ وقسمتها على المجموع الكلي للتكرارات في المصفوفة ١٥٠ وضرب الناتج في ١٠٠ وتتم العملية بالطريقة التالية:

٤٢ ÷ ١٥٠ = ٠,٢٨ × ١٠٠ = ٢٨٪ أي يتكلم الطلاب في حجرة الدراسة بنسبة ٢٨٪.

كلام المدرس غير المباشر (Indirect) ويرمز له بالحرف "I" ويتمثل بالأعمدة ١ و٢ و٣ و٤. وكلام المدرس المباشر (Direct) ويرمز له بالحرف "D" ويتمثل بالأعمدة ٥ و٦ و٧. ولقياس نسبة كلام المدرس غير المباشر (١-٤) إلى كلامه المباشر (٥-٧) نقوم بما يلي:

يتكون كلام المدرس غير المباشر من مجموع التكرارات الكلية للأعمدة ١ و٢ و٣ و٤ . والذي يساوي ٤٠ تكرارًا أو شرطة .

ويتكون مجموع كلام المدرس المباشر من مجموع التكرارات الكلية للأعمدة ٥ و٦ و٧، والذي يساوي ٦٥ تكرارًا أو شرطة .

ومجموع التكرارات الكلية في الأعمدة من ١ إلى ٧ = ١٠٥ تكرارات .

إذن نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر (I/D Ratio) هي :

$$= \frac{\text{مجموع التكرار الكلي للأقسام (١ - ٤)}}{\text{مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٤) + (٥-٧)}} = \frac{٤٠}{٤٠ + ٦٥} = \frac{٤٠}{١٠٥} = ٠,٣٨$$

ولقياس النسبة المعدلة أو المنقحة من كلام المدرس غير المباشر إلى كلامه المباشر (Revised I/D Ratio) نقوم بما يلي :

النسبة المعدلة من الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر (Revised I/D Ratio).

$$= \frac{\text{الكلام غير المباشر المتمثل بمجموع التكرارات الكلية للأقسام ١ و٢ و٣}}{\text{الكلام غير المباشر والمباشر المتمثل بمجموع التكرارات الكلية للأقسام ١ و٢ و٣ و٦ و٧}}$$

$$= \frac{٢٠}{٣٠} = ٠,٦٧$$

تعتبر النسبة المئوية الكلية لحديث المدرس مهمة أساسية في تحليل المصفوفة ويمكن الحصول عليها بواسطة قسمة العدد الإجمالي من التكرارات في الأعمدة من ١ إلى ٧ على العدد الإجمالي من التكرارات في المصفوفة ككل. إن عدد التكرارات الإجمالية في الجدول ١٥٠ تكرارًا، وعدد التكرارات في الأعمدة من ١ إلى ٧ ١٠٥ تكرارات. فالمدرس في هذا المثال تكلم ٧٠٪ من مجموع الوقت الخاضع للملاحظة.

ولإيجاد النسبة المئوية لحديث الطالب، نأخذ عدد التكرارات الكلية من العمودين ٨ و٩ ونقسمه على عدد التكرارات الإجمالية في المصفوفة. فمن المثال السابق، نجد أن عدد التكرارات في العمودين ٨ و٩ يساوي ٤٢ تكرارًا. إذن استغرق الطالب ٢٨٪ من مجموع الوقت. ومجموع التكرارات في العمود ١٠ يساوي ٣ تكرارات وعند قسمة ٣ على مجموع التكرارات الإجمالية في المصفوفة ١٥٠، حصلنا على ٢٪ من الوقت تكون خاصة بالسكوت أو الفوضى.

وبعدئذ يركز الملاحظ على العلاقة النسبية لعبارات المدرس غير المباشرة والعبارات المباشرة. فيقسم العدد الكلي للتكرارات في الأعمدة ١ و٢ و٣ و٤ على العدد الكلي للتكرارات في الأعمدة ٥ و٦ و٧ بالإضافة إلى مجموع التكرارات في الأعمدة ١ و٢ و٣ و٤، فنحصل على نسبة عبارات المدرس غير المباشرة إلى عبارته المباشرة (I/D Ratio) فإذا حصلنا على نسبة قدرها (٠,٥) فهذا يعني أن كل عبارة غير مباشرة يقابلها عبارة مباشرة، وإذا حصلنا على نسبة قدرها ٠,٦٧ فهذا يعني أن كل عبارتين غير مباشرتين يقابلهما عبارة مباشرة واحدة فقط.

تستعمل النسبة المعدلة لكلام المدرس غير المباشر إلى كلامه المباشر (Revised I/D Ratio)، لكي تبين مدى تركيز المدرس على تحفيز أو تقييد حرية الطلاب في حجرة الدراسة. ويمكننا الحصول على النسبة المعدّلة بالطريقة التالية:

نقسم مجموع التكرارات في الأعمدة ١ و٢ و٣ على عدد التكرارات في الأعمدة ١ و٢ و٣ و٦ و٧. والأقسام ١ و٢ و٣ و٦ و٧ تعطي اهتمامًا خاصًا لحفز وتقييد (Motivation and control) حرية الطالب في حجرة الدراسة وتعطي اهتمامًا أقل للمادة الدراسية. والنسبة المعدّلة (Revised I/D Ratio) تحذف وتتخلص من تأثير القسمين التاليين (٤) «توجيه الأسئلة» و(٥) «الشرح والتلقين»، وتعطي معلومات حول ما إذا كان المدرس مباشرًا أو غير مباشر في أسلوبه الحافز والمقيد لحرية الطلاب داخل حجرة الدراسة.

استعمال المصفوفة لتقرير مجالات محددة في التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة*

يقدم الجدول للملاحظ وسيلة مريحة لتحليل خلاصة البيانات في التفاعل اللفظي الحاصل بين المدرس والطالب في حجرة الدراسة.

يستطيع الملاحظ عن طريق دراسته للجدول تحديد تلك الخلايا أو الخانات التي تحتوي على تكرارات كثيرة، وكذلك الخلايا أو الخانات التي لايوجد فيها تكرارات.

والجداول التالية من ٣-٩ تصنف التفاعل بدقة بالنسبة إلى مجالات معينة، فالجدول (٣) يشير إلى مجال يسمى «التعامد في المحتوى» (Content cross) وذلك لأن التكرارات في هذا المجال تمثل عبارات المدرس من محاضرة، آراء، أفكار، ومعلومات وأسئلة المدرس حول ما قدمه من معلومات ومحتوى. وأن الكثافة الكبيرة في التكرارات في هذا المجال إشارة إلى أن المدرس يؤكد على محتوى المادة الدراسية.

* للاستزادة في هذا المجال يمكن الرجوع إلى المرجعين الثالث والرابع المذكورين في آخر هذا الكتاب.



جدول (٣) التعامد في المحتوى (Content cross)

الأرقام الثانية

الأرقام الأولى

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١											
٢											
٣											
٤											
٥											
٦											
٧											
٨											
٩											
١٠											
المجموع											
النسبة ٪											

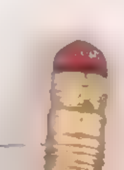
جدول (٤) التوسع في التأثير غير المباشر (Extented indirect influence)

الأرقام الثانية

الأرقام الأولى

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١											
٢		أ									
٣											
٤											
٥											
٦											
٧											
٨											
٩											
١٠											
المجموع											
النسبة ٪											

أما جدول (٤) فيمثل تركيز المدرس على استعمال أفكار الطالب، التوسع والإسهاب في عبارات الطالب، والتوسع على أساس قبول شعور الطالب، وتتضمن مراحل التحول أيضا من واحد إلى آخر من هذه المجالات. إن ارتفاع عدد التكرارات في الخلايا الموضحة في جدول (٤) تدل على أن المدرس توسع في استعمال التأثير غير المباشر في تفاعله اللفظي مع طلابه.



جدول (٥) التوسع في التأثير المباشر (Extented direct influence)

الأرقام الثانية

الأرقام الأولى

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١											
٢											
٣											
٤											
٥											
٦						ب					
٧											
٨											
٩											
١٠											
المجموع											
النسبة ٪											

جدول (٥) يشير إلى الخلايا التي تمثل تأكيد المدرس على الانتقادات وإعطاء التوجيهات، أو التحرك من قسم إلى آخر ضمن هذين القسمين. والجدولة عمومًا تشير إلى التوسع في التأثير المباشر في التفاعل اللفظي، وتركز على استعمال سلطة المدرس في حجرة الدراسة. وغالبًا ما يعطي المدرس توجيهات لطلابه، وعندما لايمتثلون لهذه التوجيهات يتلوها بانتقادات، ثم يعيد المدرس التوجيهات أو يعطي توجيهات جديدة فإذا لم يستجب الطلاب فإنه ينتقدهم مرة ثانية. وهذه السلسلة من أنماط السلوك

والمتمثلة في (٦-٦) و(٦-٧) و(٧-٦) و(٧-٧) تشير إلى مشاكل الانضباط الصفي أو مشاكل رفض الطالب لتأثير المدرس. ومما تجدر الإشارة إليه، أن عدد التكرارات المرتفع في خلية (٦-٦) فقط لايعكس بالضرورة مشكلة انضباطية.

جدول (٦) استجابة المدرس لملاحظات طلابه

(Teacher response to student comments)

الأرقام الثانية

الأرقام الأولى

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١											
٢											
٣											
٤											
٥											
٦											
٧											
٨			أ			ب					
٩											
١٠											
المجموع											
النسبة ٪											

تعتبر الطريقة التي يستجيب بها المدرس لملاحظات طلابه شيئًا مهمًا في حجرة الدراسة. فالمجال «أ» من جدول (٦) يمثل استجابات المدرس غير المباشرة لملاحظات

طلابه، لكن المجال «ب» من نفس الجدول يمثل استجابات المدرس المباشرة لملاحظات طلابه. ومقارنة نسبة عدد التكرارات في المجالين «أ وب» من جدول (٦) تدل على نمط سلوك المدرس المستعمل في استجابته لطلابه عندما يتوقف الطالب عن الكلام.

جدول (٧) كلام الطلاب التالي لكلام المدرس

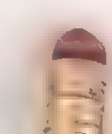
(Students talk following teacher talk)

الأرقام الثانية

الأرقام الأولى

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١											
٢											
٣									أ		
٤											
٥											
٦											
٧											
٨											
٩								ب			
١٠											
المجموع											
النسبة ٪											

يختص جدول (٧) بكلام الطلاب. إن التكرارات الواقعة في مجال «أ» من جدول



(٧) تشير إلى نوع عبارات المدرس التي تحث الطلاب على الحديث. وهذا يوضح لنا كيفية اشتراك الطلاب في التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة. أما المجال «ب» من نفس الجدول فيمثل نمطين من كلام الطلاب: استمرار الكلام بالنسبة لطالب واحد، وعدم استمراره بالنسبة لعدد من الطلاب. وفي كلتا الحالتين فإن الحديث قد استمر بدون مقاطعة من جانب المدرس.

جدول (٨) الصمت أو الفوضى (Silence or confusion)

الأرقام الثانية (الأعمدة) — الأرقام الأولى (الصفوف)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١										X	
٢										X	
٣										X	
٤										X	
٥										X	
٦										X	
٧										X	
٨										X	
٩										X	
١٠										X	
المجموع											
النسبة ٪											

يوضح عمود (١٠) من جدول (٨) نوع كلام المدرس أو الطالب والذي تعقبه فترة الصمت أو الفوضى.

جدول (٩) الخلايا المستمرة (Steady-state cells)

الأرقام الثانية (الأعمدة) — الأرقام الأولى (الصفوف)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١	X										
٢		X									
٣			X								
٤				X							
٥					X						
٦						X					
٧							X				
٨								X			
٩									X		
١٠										X	
المجموع											
النسبة ٪											

ويوضح جدول (٩) ما يمكن أن يشار إليه بمصطلح «الخلايا المستمرة»، وهذه الخلايا تمتد على شكل خط قطري من المصفوفة وتتكون من جميع الخلايا المتكونة من تقاطع صفوفها مع أعمدتها. ويحصل هذا عندما يستمر نفس السلوك في قسم واحد لمدة أكثر من ثلاث ثوان، فعندئذ تتكون تكرارات في هذا النوع من الخلايا، ومثال ذلك لو وجدت شرطة (علامة) واحدة في خلية (١-١)، فيعني هذا أن المدرس موافق على شعور طالب خلال فترة تزيد على ثلاث ثوان.



ومن الملاحظ أن الخلايا التي تمتد على خط قطري هي الخلايا الوحيدة في المصفوفة التي تتحدد عن طريق استمرار الحديث (أكثر من ثلاث ثوان) في القسم الواحد، أما بقية خلايا المصفوفة فهي خلايا انتقالية تتمثل بالحركة من قسم إلى آخر ولاتحتاج إلى أكثر من ثلاث ثوان. وأن بناء أي خلية مستمرة ماعدا خلية (١٠-١٠)، هي دلالة على أن نوعًا واحدًا من الاتصال قد تم التوسع فيه. وهذه إشارة إلى أن المدرس أو الطالب قد أخذ وقتًا في التحدث وبالتفصيل عن أفكار كانت مقدمة في حجرة الدراسة. ومن الجدير بالذكر أن كثرة التكرارات في الأقسام المستمرة، من قسم ١ إلى ٧، تدل على أن المدرس كان متأنيًا في اتصالاته بطلابه، وأخذ وقتًا كافيًا بالتوسع في أفكاره أو أفكار طلابه. أما إذا كان عدد التكرارات مرتفعًا أو فوق المتوسط في الخلايا المستمرة ٨ و٩ فهذه دلالة على أن الفرصة متاحة للطلاب للتوسع في أفكارهم الخاصة.

تفسير بيانات المصفوفة

يتبغي أن نتذكر جيدًا أن المدرس وحده هو الذي يستطيع أن يتخذ القرار النهائي حول ما إذا كان السلوك حسنًا أو غير حسن، ومرغوبًا أو غير مرغوب. وفي هذا الفصل من الكتاب سوف نتوسع في وصف المصفوفة بطريقة منظمة ومرتبة لكي يتسنى لنا شرح وتفسير البيانات.

إن التفسيرات الخاصة بهذا الفصل قائمة أساسًا على تحليل المصفوفات التي صممت لدراسات مبكرة في جامعة منيسوتا (University of Minnesota) وجامعة تمبل (University of Temple).

ونتيجة لتحليل المعلومات التي حصل عليها الباحثان فلاندرز وآمدون يمكننا القول بأن هذا المدرس مباشر إذا كانت نسبة الرصد في منطقة التأثير المباشر أعلى من المتوسط، أما بالنسبة للمدرس غير المباشر فهو الذي تكون نسبة الرصد في منطقة التأثير غير المباشر أعلى من المتوسط، ومتوسط النسبة المئوية، والتي سنتحدث عنها بعد قليل، هي مبنية أساسًا على مصفوفات لمدرسي المرحلة المتوسطة وذلك لأن هذه المرحلة هي

المرحلة الوحيدة التي تمت ملاحظة عدد كاف من مدرسيها. وبعد فحص مصفوفات لمدرسي المرحلة الابتدائية ومدرسي المرحلة الثانوية لوحظ بأنه لاتوجد فروق جوهرية بين هؤلاء المدرسين من جهة ومدرسي المرحلة المتوسطة من جهة أخرى. وعلى أية حال، فإن متوسط النسبة المئوية مبني على الممارسة الفعلية، وليس مبنيًا على أساس أفضل أو أحسن عمل مرغوب فيه. ويمكن للمدرس غير المباشر أن يصبح غير مباشر بشكل أكثر في سلوكه عن طريق التدريب الخاص.

يستعمل المدرسون عادة، عبارات تقبل مشاعر الطلاب والتي تخص القسم (١) استعمالاً نادرًا في كل نوع من أنواع التدريس. فمتوسط الوقت الذي يقضيه المدرسون في مثل هذه العبارات تقل عن ٥, ٠٪ من الوقت الكلي للمحاضرة. ويوجد فرق بسيط بين المدرس المباشر وغير المباشر، في استعمال القسم الأول، ويمكن أن يستعمل المدرس غير المباشر القسم (١) ٥, ٠٪، بينما يستعمل المدرس المباشر نفس القسم بنسبة أقل من ١, ٠٪ من الوقت الكلي للحصة. لذلك يلاحظ بأن عبارات توضيح مشاعر الطلاب لاتستعمل إلا نادرًا في حجرة الدراسة. لكن الإبقاء على هذا النوع من السلوك له أهميته إن وجد، وذلك للتمييز بين نوعي المدرسين (المباشر وغير المباشر). وكذلك لايوجد فرق بين المدرس المباشر وغير المباشر في استعمال العبارات الخاصة بالقسم (٢) «الثناء أو التشجيع». وقد وجد أن معدل استعمال قسم (٢) يشكل حوالي ٢٪ فقط من الوقت الكلي للتفاعل الصفي، لكن وجد أن المدرس غير المباشر يستعمل خلية (٢-٢) ضعف ما يستعمله المدرس المباشر تقريبًا.

وقد أثبتت الدراسات أن الفرق كبير بين المدرس المباشر وغير المباشر في استعمال قسم (٣) «تقبل وإيضاح أفكار الطلاب» حيث وجد أن المدرس المباشر يستعمل القسم الثالث بنسبة حوالي ٢٪، بينما يستعمل المدرس غير المباشر نفس القسم بنسبة حوالي ٩٪ من زمن الحصة الإجمالي وبالرغم من أن بعض الفروق يمكن أن تعزى إلى اختلافات في طبيعة المادة الدراسية. إلا أن مثل هذه الاختلافات وجد أنها أقل مما يمكن أن تعزى إلى اختلاف نمط المدرس. ولا يعني استعمال المدرس لخلية (٣-٣)

«تقبل واستعمال أفكار الطلاب» أنه يستخدم هذه الخلية فقط، لكن يعني أيضا أنه يقوم بإيضاح العلاقات بين أفكار الطلاب ومحتوى المادة الدراسية في حجرة الدراسة.

إن استخدام فئة (٣)، خاصة بالنسبة للتوسع بأفكار الطلاب التي تتمثل في خلية (٣-٣) غالبًا تميز بين نوعين من المدرسين؛ الأول هو الذي يحرص على ربط أفكار الطلاب (بغض النظر عن كونها صحيحة أو غير صحيحة) بمحتوى الدرس، أما النوع الثاني من المدرسين فهو غير مدرك أو غير مهتم بهذه العلاقة.

ومن الملاحظ أن استعمال القسم الرابع (توجيه الأسئلة) يأخذ من المدرس ما بين ٨٪ - ١٥٪ من الوقت الإجمالي للحصة الواحدة. فالمدرس المباشر في تفاعله اللفظي مع طلابه يستعمل حوالي ٨٪، والمدرس غير المباشر يستعمل حوالي ١١٪ من مجموع الوقت الإجمالي للحصة. أما بالنسبة لاستعمال المدرس للقسم الخامس «الشرح والتلقين» فيتراوح ما بين ٢٥-٥٠٪ من مجموع وقته في الفصل الدراسي. وعلى أية حال، لايوجد هناك فرق واضح بين المدرس المباشر وغير المباشر في استعمال القسم الخامس.

وهناك فرق في استعمال القسم السادس «إعطاء التوجيهات» بين المدرس المباشر والمدرس غير المباشر، حيث وجد أن الأول يستعمل هذا القسم بنسبة ٨٪ والثاني بنسبة ٤٪ من الوقت الإجمالي للحصة.

وهناك فرق كبير أيضا بين النوعين المختلفين من المدرسين في استعمال القسم السابع (النقد واستخدام السلطة المبررة) حيث يستعمل المدرس المباشر في تفاعله مع تلاميذه هذا القسم بنسبة ٥٪، ويستعمل المدرس غير المباشر نفس القسم بنسبة تقل عن ١٪ من الوقت الإجمالي للحصة. ومن الملاحظ أن هذين النوعين من المدرسين يختلفان في طريقة استعمال الانتقادات حيث وجد أن المدرس المباشر يستعمل الانتقادات تلو الانتقادات وهذا يظهر في الخلفية (٧-٧) كما أن المدرس المباشر يستعمل الانتقادات بعد الشرح، وبعد إعطاء التوجيهات، وبعد كلام الطلاب ويظهر استعمال الانتقادات بهذه الصورة في الخلايا (٥-٧)، (٦-٧)، (٨-٧)، (٩-٧).

وحيث إن المدرس غير المباشر، الذي نادرًا ما يستخدم الخلايا (٦-٧)، (٧-٦) يميل إلى توزيع استعماله لعبارات الانتقاد على خلايا الجدول الأخرى أكثر من المدرس المباشر.

لايوجد عموما، فرق واضح بين المدرس المباشر وغير المباشر في استعمال القسم الثامن «استجابة الطالب للمدرس» من حيث كمية كلام الطالب الإجمالي في الفصل الدراسي، لكن يظهر الفرق واضحًا في طريقة المدرس في استمالته الطالب وحمله على المشاركة. فالمدرس المباشر يضع تقريبًا ٥٠٪ من مجموع تكرارات القسم الثامن الإجمالية في خلية (٤-٨) «الاستجابة لأسئلة المدرس» غير أن المدرس غير المباشر يضع تقريبا ٣٠٪ في خلية (٤-٨). ويستعمل المدرس غير المباشر الخلية (٨-٨) أكثر من استعمال المدرس المباشر.

وعلى الرغم من أن الفرق بسيط في النسبة المئوية الإجمالية للقسم التاسع (تحدث الطالب بمبادرة منه) بين المدرس المباشر وغير المباشر، إلا أن عدد التكرارات في خلية (٩-٩) من مصفوفة المدرس غير المباشر أكثر من تكرارات المدرس المباشر حدوثًا. وكذلك لوحظ أن الطلاب يعبرون عن أنفسهم بحرية أكبر مع المدرس غير المباشر منه مع المدرس المباشر.

وهناك فرق بين المدرس المباشر وغير المباشر في عدد التكرارات في القسم العاشر «الصمت والفوضى» حيث وجد أن مصفوفة المدرس المباشر يكثر فيها الصمت والفوضى وعلى عكس ذلك المدرس غير المباشر.

حقائق أخرى عن مصفوفة التفاعل اللفظي

إن الفحص المتأني للأعمدة (٤ و٥) والصفوف (٤ و٥) يمنح الملاحظ القدرة على تحديد خلايا متعددة ومهمة وذلك لأن القسمين (٤) و(٥) يمثلان محتوى الدرس. وأن

الاختلافات في كمية الوقت الذي يصرف على القسمين (٤) و(٥) يرجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة المادة المراد تدريسها. ولو قارنّا مدرس المواد العلمية بمدرس المواد الاجتماعية لوجدنا أن الأول يستخدم الشرح أكثر من الثاني، والثاني يستخدم الأسئلة أكثر من الأول. وعمومًا يمكن القول إن مدرس الرياضيات أو الحساب يستعمل الشرح بنسبة ٥٠٪ والأسئلة بنسبة تتراوح بين ٥٪ - ١٠٪ من الوقت الكلي للحصة. أما مدرس المواد الاجتماعية فيستعمل الشرح بنسبة ٣٠٪ والأسئلة بنسبة تتراوح بين ١٠٪ - ١٥٪ من الوقت الكلي للحصة.

وعندما يكثر المدرس من استعمال طريقة الشرح في حجرة الدراسة، فهل يعني هذا أن المدرس يبحث عن درجة إيصال المعلومات لطلابه وهل تمت بالطريقة التي أرادها؟ إلا أن نمط السؤال والجواب، أو نمط السؤال وإيضاح أفكار الطلاب من قبل المدرس، يمكن أن يشير إلى أن المدرس مهتم بربط استجابات طلابه بالمادة الدراسية أو يمكنه تحديد درجة فعاليته في إيصال أفكاره لطلابه. وعلى العكس من ذلك عندما يستخدم المدرس نمط الشرح مع قليل من الأسئلة في تدريسه، أو استخدام الأسئلة المباشرة والتي تتطلب إجابات محددة ومتوقعة، يمكن أن تشير إلى محاولات محدودة من قبل المدرس للكشف عن كيفية الاتصال الذي تم بينه وبين طلابه أو البحث عن العلاقة (إذا كان هناك علاقة) بين أفكار الطلاب ومحتوى المادة التي شرحت.

ولكي نفهم نمط الأسئلة والأجوبة في التدريس ينبغي فحص الصفين (٤ و٨) والعمودين (٤ و٨). حيث إن الخلية (٤-٨) وما تحتويه من إشارات متكررة تعني أن استجابة الطالب تأتي بعد سؤال المدرس مباشرة. وكثرة الإشارات في هذه الخلية تدل على أن المدرس يستخدم أسئلة مباشرة تحد من حرية استجابة الطلاب. لكن كثرة الإشارات في الخلية (٨-٤) تدل على أن المدرس يتبع استجابة التلاميذ بأسئلة أخرى.

وعندما يستعمل المدرس نمط الأسئلة والأجوبة في التدريس يفترض أن تتراكم الإشارات في الخلايا (٤-٨)، (٨-٢)، (٨-٣)، (٢-٤)، (٣-٤)، وهذا النمط يدل

على أن المدرس يستقبل استجابة الطالب بالقبول أو التشجيع قبل أن يسأل سؤالاً آخر.

ويعني تراكم الإشارات في الخلية (٤-١٠) أن المدرس يعطي الوقت الكافي لتلاميذه بعد طرحه للسؤال. أما إذا تراكمت الإشارات في الخلية (١٠-٨) أو الخلية (١٠-٩) فيعني أن المدرس قد طرح أسئلة تثير التفكير وأعطى الوقت الكافي لطلابه كي يفكروا قبل الإجابة. لكن إذا كانت الإشارات في الخلية (١٠-٤) أكثر من الخليتين (١٠-٩) و(١٠-٨) فهذا يعني أن المدرس أعاد صياغة السؤال مرة أخرى أو صاغ سؤالاً جديدًا على طلابه قبل إعطائهم الفرصة الكافية للتفكير فيه.

ويمكن تعليل وجود الإشارات في الخليتين (٤-٥) و(٤-٦) بأن المدرس لم يسمح لطلابه بالإجابة على السؤال الذي طرحه وسبب ذلك أنه يريد توجيه طلابه إلى إجابة معينة أو يريد أن يستمر في الشرح بعد طرح سؤاله.

ويدل وجود الإشارات في الخلية (٥-٤) على استخدام المدرس للأسئلة خلال قيامه بالشرح. ولكي نفهم هذا النوع من الأسئلة ينبغي الرجوع إلى الخلية (٤-٨) وخلية (٤-٩)، وكذلك الصفين (٨ و٩) لنرى كيف يستعمل المدرس أسئلته أثناء الشرح.

ووجود الإشارات بين حين وآخر في الخلية (٥-٧) يعني تقديم الانتقادات خلال الشرح ومحاولة المدرس السيطرة وضبط النظام في الفصل الدراسي أثناء الشرح.

وعندما تتراكم الإشارات في الخلية (٥-٥) فهذا يعني أن المدرس يركز على الشرح تركيزًا كبيرًا وكذلك يحد من حرية الطلاب خاصة في إبداء الرأي.

أمثلة من مصفوفات التفاعل اللفظي*

إن تفسير المصفوفة بطريقة ذات معنى يمكن أن يتم فقط على ضوء الأهداف التي

* جمعت هذه المصفوفات من دراسة قامت بها جامعة تمبل (Temple University).

يحددها المدرس لتدريسه. وسوف نستعرض في هذا الفصل ست مصفوفات للتفاعل اللفظي الحاصل بين المدرس والطلاب في حجرة الدراسة، والغرض من ذلك توضيح كيفية استعمال بعض الدلالات الأساسية في التفاعل اللفظي. وخلاصة البيانات الناتجة تعتبر أساسًا موضوعيًا لتفسير التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة على ضوء أهداف المدرس.

مصفوفة النسبة المئوية للمدرس رقم (١)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	,٤٠	,٠٥		,١٥	,٢٥	,١٠		,١٠	,٣٠	,٢٠
٢	,٢٠	١,٢٦	,٦٦	١,٤٦	١,١٦	١,٠٦	,١٠	,٣٥	١,٥٦	,٣٥
٣	,١٠	,٨٠	١,٩٢	٢,٦٢	٢,٣٢	,٣٠		,١٠	,٩١	,٤٠
٤		,١٠	,١٥	١,٣٦	,٦٦	٠,٤٠	,٠٥	٦,٧٥	٣,٩٣	,٥٥
٥	,١٠	,٣٠	,٣٠	٣,٢٨	٦,٧٥	١,٣١	,٢٥	,٦٠	٢,٦٧	,٥٥
٦	,٠٥	,٢٠	,٠٥	,٤٥	,٦٠	,٠٥	,٠٥	١,٨١	,٦٦	,٩١
٧		,٠٥		,٣٠	,٣٥		,٠٥	,٠٥	,١٥	
٨	,١٥	٢,٨٧	٢,٧٢	١,٦٦	١,٤٦	,٦٠	,٢٥	٤,٩٤	,٥٥	,٣٠
٩	,٥٠	٢,٣٧	٣,٦٨	١,٧٦	١,٩٢	,٢٥	,٢٠	,٠٥	٧,٩١	٢,٧٢
١٠	,٠٥	,٢٥		,٩٠	,٦٦	,٧٦		,٠٦	٢,٧٢	٢,٠٢
المجموع	١,٥٦	٨,٢٦	٩,٤٨	١٣,٩٦	١٦,١٣	٤,٨٤	٠,٩٦	١٥,٥٢	٢١,٢٩	٨,٠١

١ - نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر = مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٤) / مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٧)

= ٠,٦٠٣

٢ - النسبة المعدلة من الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر = مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٣) / مجموع التكرار الكلي للأقسام (١ و٢ و٣ و٦ و٧) = ٠,٧٦٩

٣ - كلام المدرس = مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١-٧) = ٥٥,١٩

٤ - كلام الطلاب = مجموع التكرارات الكلية للقسمين (٨ و٩) = ٣٦,٨١

٥ - نسبة كلام الطلاب إلى كلام المدرس =٠,٦٧

المدرس رقم (١)

١ - شغل حديث المدرس ٥٥٪ من الوقت الكلي.

٢ - شغل حديث الطلاب ٣٧٪ من الوقت الكلي.

٣ - إن نسبة مبادأة الطلاب في الحديث تشكل أكثر من نصف وقت حديث الطلاب الإجمالي في الفصل.

٤ - تشكل نسبة كلام المدرس غير المباشر الأقسام (١-٤) أكثر من نصف وقت حديثه الإجمالي في حجرة الدراسة.

٥ - تشكل نسبة كل من الخلايا المطردة التالية (٥-٥) و(٨-٨) و(٩-٩) أكثر من ٣٪ من الوقت الإجمالي. وتشير الخلايا (٤-٨) و(٤-٩) و(٩-٣) و(٥-٤) إلى اهتمام المدرس باستعمال طريقة طرح الأسئلة والإجابة عليها، وأن في استعمال المدرس للخليتين (٩-٩) و(٩-٣) إشارة إلى اهتمامه الواضح بعرض أفكار طلابه والموافقة عليها.

١ - نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر = مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٤) / مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٧) = ٠,٤٤٢

مصفوفة النسبة المئوية للمدرس رقم (٢)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	,١٣			,١٣						
٢		,٥٣	,٩٣	,٨٠	,٨٠			,١٣	١,٢٠	,٢٦
٣		,٦٦	,٦٦	١,٨٦	,٦٦	,٨٠			,٢٦	
٤				,٨٠				٢,٧٩	٢,٣٩	,١٣
٥	,١٣	,٥٣		,٦٦	٣,٣٢	١,٠٦	,١٣	١,٩٩	,٨٠	,٥٣
٦				,٤٠	,٢٦	٢,١٣	,٤٠	٤,٢٦	,٨٠	,٩٣
٧				,٢٦	,٥٣	,٩٣	١,٠٦	,٦٦	,٢٦	,١٣
٨		٢,٣٩	١,٢٠	,٩٣	٢,٢٦	١,٧٣	١,٤٦	٣٢,٤٤		
٩		١,٧٣	٢,١٣	,١٣	١,٠٦	,٢٦	,٥٣		٦,٧٨	١,٠٦
١٠		,٤٠		,١٣	,٢٦	,٦٦	,٢٦	,١٣	١,٢٠	١,٠٦
المجموع	,٢٦	٦,٢٥	٤,٩٢	٦,١٢	٩,١٧	٩,١٧	٣,٨٦	٤٢,٤٢	١٣,٧٠	٤,١٢

٢ - النسبة المعدلة من الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر =

$$\frac{\text{مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٣)}}{\text{مجموع التكرار الكلي للأقسام ١، ٢، ٣، ٦، ٧}} = ٠,٤٦٧$$

٣ - كلام المدرس = مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١-٧) = ٣٩,٧٥

٤ - كلام الطلاب = مجموع التكرارات الكلية للقسمين (٨, ٩) = ٥٦,١٢

٥ - نسبة كلام الطلاب إلى كلام المدرس = ١,٤٣

المدرس رقم (٢)

١ - شغل حديث المدرس أقل من ٥٠٪ من الوقت الكلي.

٢ - شغل حديث الطلاب أكثر من ٥٠٪ من الوقت الكلي.

٣ - إن نسبة مبادأة الطلاب في الحديث تشكل حوالي ربع وقت حديث الطلاب الإجمالي في حجرة الدراسة.

٤ - تشكل نسبة كلام المدرس غير المباشر أقل من نصف وقت حديثه الإجمالي في حجرة الدراسة.

٥ - تشكل نسبة كل من الخلايا (٥-٥) و(٨-٨) و(٦-٨) أكثر من ٣٪ من المجموع الإجمالي للمصفوفة، وأن في تراكم الشرطات (التكرارات) في الخليتين (٨-٨) و(٥-٥) دلالة على أن حديث الطلاب تابع لتوجيهات المدرس.

مصفوفة النسبة المئوية للمدرس رقم (٣)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	.٢٨	.٠٧		.٢٨	.١٤	.٠٧				
٢		١.٦٢	١.١٩	١.٦٢	.٨٤	١,١٢		.٢١	,١٤	,٥٦
٣		.٧٧	٣.٥١	٥.٥٥	٢.٣٢	.٥٦		,١٤	.٢٨	,١٤
٤		.١٤	.١٤	١.٥٤	.١٤	.٢٨		١١,١٧	٢,٢٥	,٥٦
٥	.١٤	.٢٨	.١٤	٣.٨٦	٦.٥٤	١.١٩	.٠٧	.١٧	.٥٦	,٤٩
٦	.٠٧	.٢١		.٤٢	.٧٧	٢.١٨	.١٤	٢.٢٥		١,٣٤
٧				.٠٧	.٢٨	.٢١	.٢١			
٨	.٢٨	٣.٦٥	٥.٤١	٢.٣٢	١.٠٥	.٩٨	.٢١	٨.٤٣	.٣٥	.٢٨
٩		.٣٥	٢.٨١	.٢٨	.٧٧				٧.٣١	.٤٢
١٠	.٠٧	.٢١	.٠٧	.٢٨	.٨٤	.٧٧	.١٤	.٦٣	١.٠٥	٢,٠٣
المجموع	٠.٨٤	٧.٣١	١٣.٢٨	١٦.٢٣	١٣.٤٣	٧.٣٨	.٧٧	٢٢.٩٨	١١.٩٤	٥,٨٣

١ ـ نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر=

مجموع التكرار الكلي للأقسام (١ـ٤)
ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ = ٠,٦٣٦
مجموع التكرار الكلي للأقسام (١ـ٧)

٢ ـ النسبة المعدلة من الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر=

مجموع التكرار الكلي للأقسام (١ـ٣)
ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ
مجموع التكرار الكلي للأقسام (١،٢،٣،٦،٧)
= ٠,٧٢٤

٣ ـ كلام المدرس= مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ـ٧) = ٥٩,٢٣

٤ ـ كلام الطلاب= مجموع التكرارات الكلية للقسمين ٨ و٩ = ٣٤,٩٢

٥ ـ نسبة كلام الطلاب إلى كلام المدرس = ٠,٥٨٩

المدرس رقم (٣)

١ ـ شغل حديث المدرس ٥٩٪ من الوقت الكلي.

٢ ـ شغل حديث الطلاب ٣٥٪ من الوقت الكلي.

٣ ـ إن نسبة مبادأة الطلاب في الحديث تشكل حوالي ثلث وقت حديث الطلاب الإجمالي في حجرة الدراسة.

٤ ـ تشكل نسبة كلام المدرس غير المباشر أكثر من نصف (٠,٦٣٦) وقت حديثه الإجمالي في حجرة الدراسة.

٥ ـ تشكل نسبة كل من الخلايا المطردة (المستمرة) (٣ـ٣) و(٥ـ٥) و(٨ـ٨) و(٩ـ٩) أكثر من ٣٪ من المجموع الكلي للمصفوفة.

٦ ـ تشكل نسبة كل من الخلايا الخمس (٣ـ٤) و(٤ـ٨) و(٥ـ٤) و(٨ـ٢) و(٨ـ٣) ٣٪ أو أكثر من المجموع الكلي للمصفوفة. وتشير هذه الخلايا إلى أن المدرس يميل إلى استخدام الأسئلة في التدريس ثم حث الطلاب على الإجابة عن طريق الثناء وتقبل أفكارهم. وهناك أيضا إشارة إلى أن المدرس يميل إلى إطالة فترة الشرح وإعطاء وقت أطول لمبادأة الطلاب في الحديث.

مصفوفة النسبة المئوية للمدرس رقم (٤)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١										
٢			١,٢٩	,٩٢	,٥٥	,٥٥				٢,٢١
٣		,٧٤	,٩٢	,٩٢	١,١١	,١٨	,٣٧		,٣٧	
٤		,١٨		٣,٥٠		١,٦٦	,١٨	٢,٥٨	٦,٠٩	٢,٢١
٥		,٧٤		٣,٥٠	٥,٩٠	١,٨٤	,٣٧		,٩٢	,١٨
٦		,١٨		١,٢٩	,٣٧	٣,٨٧	,٣٧	٤,٠٦	٢,٩٥	١,٢٩
٧		,٣٧		,٧٤	١,١١	٢,٠٣	١,٦٦	,٥٥	١,١١	,٣٧
٨		١,١١	,٣٧	١,٨٤	٢,٠٣	١,٢٩	,٩٢	٢,٩٥		
٩		٢,٠٣	٢,٠٣	٢,٩٥	١,١١	١,٨٤	٣,٥٠	,٣٧	٢,٢١	١,٢٩
١٠		,١٨		,٧٤	١,٢٩	١,١١	,٥٥		,٤٨	٤,٤٣
المجموع		٥,٥٤	٤,٦١	١٦,٤٢	١٣,٤٧	١٤,٣٩	٧,٩٣	١٠,٥٢	١٧,٣٤	٩,٧٧

١ـ نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر =

مجموع التكرار الكلي للأقسام (١ـ٤)
ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ ٠,٤٢٦
مجموع التكرار الكلي للأقسام (١ـ٧)

٢ـ النسبة المعدلة من الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر =

مجموع التكرار الكلي للأقسام (١ـ٣)
ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ
مجموع التكرار الكلي للأقسام (١،٢،٣،٦،٧)
= ٠,٣١٣

٣ ـ كلام المدرس = مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١-٧) = ٦٢,٣٦

٤ ـ كلام الطلاب = مجموع التكرارات الكلية للقسمين ٨ و٩ = ٢٧,٨٦

٥ ـ نسبة كلام الطلاب إلى كلام المدرس = ٠,٤٤٦

المدرس رقم (٤)

١ ـ شغل حديث المدرس ٦٢٪ من الوقت الكلي.

٢ ـ شغل حديث الطلاب ٢٨٪ من الوقت الكلي.

٣ ـ إن نسبة مبادأة الطلاب في الحديث تشكل أكثر من ٦٥٪ من وقت حديث الطلاب الإجمالي في حجرة الدراسة.

مصفوفة النسبة المئوية للمدرس رقم (٥)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	,٢٧			,١٨	,٠٩				,٠٩	
٢		١,٠٧	,٧١	١,٥٢	١,١٦	,٥٤			١,٣٤	,٣٦
٣		١,٧٩	,٩٨	١,٧٠	١,٧٠	,٧١	,١٨	,٠٩	,٧١	,٠٩
٤			,٠٩	٢,٧٧	,٢٧	,٢٧		١٠,٨١	١,٤٣	,٣٦
٥		,٥٤	,٠٩	٣,٤٠	٦,٧٠	١,٢٥	,١٨	,٠٩	٢,٢٣	,٢٧
٦			,٠٩	,٧١	,٧١	١,٣٤	,١٨	٢,٩٥	,٤٥	,٥٤
٧				,٤٥	,٢٧	,٤٥	,٧١		,١٨	,٠٩
٨		٢,١٤	٣,٦٦	٣,٥٧	١,٨٨	١,٧٩	,٣٦	١٦,٠٨	,٥٤	,١٨
٩	,٢٧	١,٠٧	٢,٣٢	١,٣٤	١,٣٤	,٤٥	,٥٤		٤,١١	,١٨
١٠	,٠٩	,٠٩		,٣٦	,٦٢	,١٨		.١٨	,٥٤	,٩٨
المجموع	,٦٣	٦,٧٠	٧,٩٥	١٦,٠٠	٤,٧٥	٦,٩٧	٢,١٥	٣٠,٢٠	١١,٦٢	٣,٠٤

٤ ـ تشكل نسبة كلام المدرس غير المباشر ٤٣٪ وهذه دلالة على أن المدرس يستعمل الكلام المباشر أكثر من غير المباشر.

٥ ـ تشكل نسبة كل من الخلايا المطردة (المستمرة) (٤-٤) و(٥-٥) و(٦-٦) ٣٪ أو أكثر من المجموع الكلي للمصفوفة، وتشكل نسبة كل من الخلايا (٥-٤) و(٤-٩) و(٦-٨) و(٩-٧) ٣٪ أو أكثر من المجموع الكلي للمصوفة ومن الملاحظ أن الطلاب يتجهون إلى نمط الاستجابة للمدرس من خلال مبادأتهم بالأسئلة، ونجد أن المدرس يتبع أسئلة طلابه بالانتقادات والتثبيط. وهناك أيضا ميل إلى إطالة فترة الشرح وعرض أو تقديم الأسئلة.

١ ـ نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر =

مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٤) ÷ مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٧) = ٠,٥٦٧

٢ ـ النسبة المعدلة من الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر =

مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٣) ÷ مجموع التكرار الكلي للأقسام (١، ٢، ٣، ٦، ٧)

= ٠,٦٢٦

٣ ـ كلام المدرس = مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٧) = ٥٥,١٥

٤ ـ كلام الطلاب = مجموع التكرارات الكلية للقسمين (٨و٩) = ٤١,٨٢

٥ ـ نسبة كلام الطلاب إلى كلام المدرس = ٠,٧٥٨

المدرس رقم (٥)

١ ـ شغل حديث المدرس ٥٥٪ من الوقت الكلي.

٢ ـ شغل حديث الطلاب ٤٢٪ من الوقت الكلي.

٣ ـ إن نسبة مبادأة الطلاب في الحديث تشكل حوالي ربع وقت حديث الطلاب الإجمالي في حجرة الدراسة.

٤ ـ تشكل نسبة كلام المدرس غير المباشر ٥٧ , ٠ ، وهذه دلالة على أن المدرس يستعمل الكلام غير المباشر أكثر من الكلام المباشر.

٥ ـ تشكل نسبة كل من الخلايا المطردة (المستمرة) (٥ـ٥) و(٨ـ٨) و(٩ـ٩) أكثر من ٣٪ من المجموع الكلي للمصفوفة. بينما تشكل كل من خلايا (٥ـ٤) و(٤ـ٨) و(٨ـ٣) و(٨ـ٤) نسبة ٣٪ أو أكثر من المجموع الكلي للمصفوفة. وتشير هذه الخلايا إلى أن النمط السائد في التدريس هو طرح الأسئلة والإجابة عليها، ثم يتلوها مباشرة موافقة المدرس وتدعيمه لأفكار طلابه. وهنا توجد دلالة على أن الطلاب غالبًا يطيلون في إجاباتهم على الأسئلة

مصفوفة النسبة المئوية للمدرس رقم (٦)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١					,٠٦	,٠٦				
٢		,١٧	,٢٣	,٨٠	,١٧	,١١			,٠٦	,١٧
٣	,٠٦	,٥٢	,٢٩	٣,٦١	٣,٠٩	,٤٠			,٠٦	,١٧
٤		,٠٦	,١١	٢,٦٤	,٢٣	,٤٠		١٥,١٨	,٢٣	,٢٩
٥		,٠٦	,١٧	٤,٧٠	١٦,٦٢	١,٧٢	,١١	,٠٦	,١١	,٦٧
٦		,١١					,٠٦		,٠٦	
٧			,٠٦	,٢٣	,١١	,١٧		,٠٦		,٠٦
٨		,٦٧	٧,١٠	٢,٧٥	٢,٠٦	٢,٤٦	,٤٦	٨,٢٥	,١١	,١١
٩		,٠٦	٠,٢٣	,١١	,٢٩				,٣٤	
١٠	,٠٦	,١٧		,٨٠	,٨٦	١,٢٦	,٠٦	,٣٤	,٠٦	١١,٠٠
المجموع	,١٢	١,٧٢	٨,١٩	١٦,٥٠	٢٤,١٢	٩,١١	,٦٩	٢٣,٨٩	١,٠٣	١٤,٦١

المقدمة من المدرس، ولذلك نجد أن الطلاب لديهم الوقت الكافي لتقديم أفكارهم الخاصة بهم.

١ ـ نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر=

$$\frac{\text{مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٤)}}{\text{مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٧)}} = ٠,٤٣٩$$

٢ ـ النسبة المعدلة من الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر=

$$\frac{\text{مجموع التكرار الكلي للأقسام (١-٣)}}{\text{مجموع التكرار الكلي للأقسام (١،٢،٣،٦،٧)}}$$

= ٠,٥٠٦

٣ ـ كلام المدرس= مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١-٧) = ٦٠,٤٥

٤ ـ كلام الطلاب= مجموع التكرارات الكلية للقسمين ٨ و٩ = ٢٤,٩٢

٥ ـ نسبة كلام الطلاب إلى كلام المدرس = ٠,٤١

المدرس رقم (٦)

١ ـ شغل حديث المدرس ٦٠٪ من الوقت الكلي.

٢ ـ شغل حديث الطلاب ٢٥٪ من الوقت الكلي تقريبًا.

٣ ـ إن نسبة مبادأة الطلاب في الحديث تشكل عمليًا أقل من ١٪ من وقت حديث الطلاب الإجمالي.

٤ ـ تشكل نسبة كلام المدرس غير المباشر ٤٣ , ٠ ، وهذه دلالة على أن المدرس يستعمل الكلام المباشر أكثر من الكلام غير المباشر.

٥ ـ تشكل نسبة كل من الخلايا المطردة (المستمرة) (٥ـ٥) و(٨ـ٨) و(١٠ـ١٠) أكثر من ٣٪ من المجموع الكلي للمصفوفة. كذلك تشكل نسبة كل من خلايا (٤ـ٨) و(٨ـ٣) و(٥ـ٤) و(٣ـ٤) و(٣ـ٥) أكثر من ٣٪ من المجموع الكلي للمصفوفة. وتشير هذه الخلايا إلى وجود نمط طرح الأسئلة والإجابة عليها من إعطاء الوقت الكافي لاستجابات الطالب، وقبول هذه

الاستجابات، ثم بعد ذلك يتابع المدرس شرحه للدرس. وما تراكم الإشارات (التكرارات) في خلية (١٠-١٠) إلا دلالة واضحة على وجود فترات زمنية طويلة نسبيًا من الاضطراب أو السكوت في حجرة الدراسة.

أسئلة مهمة تساعد المدرس في تفسير تفاعله اللفظي مع طلابه

لقد صمم الفصل السابق، عن مصفوفات التحليل اللفظي، بقصد مساعدة المدرس في الحصول على فهم شامل ومنظم لخلايا المصفوفة المهمة. والسؤال هنا: ما مدى فائدة فهم المدرس لسلوكه اللفظي داخل حجرة الدراسة؟ أثبتت الأسئلة الآتية فائدتها بالنسبة للمدرس الذي يقوم بفحص الأوجه المحددة من التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة. إن الإجابات المذكورة تحت كل سؤال من الأسئلة الآتية هي في الحقيقة مرتكزة على مصدرين هما، أولا؛ البحوث التي استخدمت نظام الأقسام العشرة (نظام فلاندرز)، وثانيا؛ إصدار الأحكام القيمة من قبل الملاحظين الذين قاموا بملاحظات مكثفة للمدرسين في حجرة الدراسة. وعلى أية حال، في النهاية يجب على كل مدرس أن يتخذ القرار المناسب لنفسه بما يضمن فعاليته في التدريس.

السؤال الأول

هل أنا أتكلم كثيرًا في حجرة الدراسة؟

للإجابة عى هذا السؤال ينبغي أن نقارن بين كم تكلم المدرس فعلاً من جهة وبين كم يريد أن يتكلم من جهة أخرى. ولتقرير كمية الوقت التي صرفها المدرس في حديثه مع طلابه، يجب مقارنة مجموع الأعمدة (١-٧) مع مجموع العمودين (٨ و٩). وبناءً على خبرة (فلاندرز) في هذا المجال فإنه تبين أن السلوك اللفظي يمثل ثلثي (٦٧٪) الوقت الإجمالي للحصة، وأن ثلثي $\left(\frac{٢}{٣}\right)$ (٤٤٪) تقريبا من وقت السلوك اللفظي يشغله حديث المدرس، وأن ثلثي $\left(\frac{٢}{٣}\right)$ أو (٣٠٪) تقريبا من حديث المدرس يستعمل في الكلام المباشر، وقد سميت هذه القاعدة التي اقترحها (فلاندرز) «قاعدة الثلثين».

السؤال الثاني

هل أنا مدرس مباشر أم غير مباشر في تفاعلي اللفظي مع طلابي؟

يمكنك معرفة ذلك عن طريق قسمتك لمجموع الإشارات (التكرارات) في الأعمدة (١-٤) وهذه الأقسام تمثل كلام المدرس غير المباشر على مجموع الإشارات في الأعمدة (٥-٧) وهذه الأقسام تمثل كلام المدرس المباشر فإذا كان أكثر من نصف كلامك يتمثل في أقسام الكلام المباشر، فهذا يعني بأنك مباشر أكثر من إنك غير مباشر في حديثك مع طلابك.

ومن خلال القيام بملاحظات عينة كبيرة من مدرسي الفصول الدراسية وجد أن النمط السائد في التفاعل اللفظي لـ ٧٠٪ من المدرسين تقريبًا هو النمط المباشر.

السؤال الثالث

كيف أستجيب لسلوك طلابي اللفظي؟

يمكن الإجابة على هذا السؤال بطرق مختلفة منها، إذا أردت أن تعرف هل أنت مباشر أو غير مباشر في استجاباتك العامة لحديث الطلاب، فيمكن تقرير ذلك بمقارنة مجموع الإشارات (التكرارات) في الصفين (٨ و٩) وتقاطع الأعمدة (١، ٢، ٣، ٤) مع مجموع الإشارات في الصفين (٨ و٩) وتقاطع الأعمدة (٥، ٦، ٧) فغالبًا ما يستعمل المدرسون استجابات غير مباشرة في تفاعلهم مع أفكار طلابهم. ومن الملاحظ أن النمط غير المباشر في التدريس يؤدي إلى المرونة في التفاعل مع الطلاب، بينما يؤدي النمط المباشر إلى عدم المرونة في التفاعل معهم.

ثم يمكنك طرح السؤال التالي: هل هناك فرق في استجابتي لحديث الطلاب بمبادرة منهم وحديث الطلاب مستجيبين لي؟

في هذه الحالة ينبغي فحص كل خلايا الصف (٩) وتقاطعه مع الأعمدة (١-٧)

وفحص كل خلايا (٨) وتقاطعه مع الأعمدة (١-٧). وقد وجد أن المدرس متوسط المستوى يستجيب لكلام الطالب المستجيب له (المتمثل في صف ٨) أكثر من استجابته لكلام الطالب المبادر بالحديث (المتمثل في صف ٩). وبعبارة أخرى، المدرس متوسط المستوى يقبل ويشجع سلوك طلابه الذين يستجيبون لحديثه أكثر من قبوله وتشجيعه لسلوك طلابه الذين يبادرون في الحديث. وتشير بعض الدراسات إلى أن المدرسين الذين حقق طلابهم تحصيلاً دراسيًا مرتفعًا وكونوا اتجاهات جيدة، يستجيبون بطريقة غير مباشرة لكلا النوعين من حديث الطلاب، وأن النسبة المئوية للصفين (٨ و٩) تقريبًا متساوية.

السؤال الرابع

كم قضيت من وقت الحصة في الشرح والتلقين (الإلقاء والمحاضرة)؟

عند مقارنة المجموع الكلي من الإشارات (التكرارات) في العمود (٥) مع المجموع الكلي لكل أعمدة الجدول نحصل على النسبة المئوية المخصصة للشرح والتلقين. حيث إنه لوحظ أن استعمال المدرس للشرح والتلقين غالبًا ما يشكل ٥٠٪، ولوحظ أيضا أن هذه النسبة المئوية قد تصل أحيانا إلى ٢٠٪، من الوقت الكلي للسلوك اللفظي في حجرة الدراسة. ومن المحتمل أن يكون سبب تراكم الإشارات في الخلية (٥-٥) إشارة إلى استمرارية المدرس، لفترة من الوقت، في الشرح والتلقين مع إتاحة فرصة ضئيلة لأسئلة الطلاب. وعلى العموم، ينبغي على المدرس أن يكون على وعي تام بالنسبة لنوع التفاعل اللفظي الذي يؤدي إلى زيادة نسبة الشرح والتلقين عن ٥٠٪ من الوقت الكلي للحصة.

السؤال الخامس

هل خصصت وقتًا كافيًا للتوسع في أفكار الطلاب؟

أثبتت الدراسات أن هناك علاقة بين القبول والتوسع في أفكار الطلاب من قبل

المدرس من جهة، والتحصيل الدراسي وتكوين اتجاهات إيجابية من جهة أخرى. ولتحديد النسبة المئوية للوقت الذي خصص لقبول أفكار طلابك، ينبغي أن تقارن العدد الكلي من الإشارات (التكرارات) في خلية (٣-٣)، بالمجموع الإجمالي من الإشارات في العمود (٣). ومما تجدر الإشارة إليه أن المدرس متوسط المستوى يستعمل خلية (٣-٣) بما يقارب ١٠٪ من كمية الوقت المصروف على عمود (٣)، ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن كل مدرس يصرف ٢٠٪ أو أكثر من الوقت على هذه الخلية يعتبر مدرسًا فوق المتوسط. وأشارت الدراسات إلى أن المدرسين الذين يستعملون خلية (٣-٣) أكثر من ٣٥٪ من كمية الوقت المستعملة في (٣) يرفعون من تحصيل طلابهم الدراسي ويكونون اتجاهات إيجابية لديهم أكثر من المدرسين الذين لايصرفون إلا وقتًا ضئيلاً على خلية (٣-٣).

السؤال السادس

هل ينزع الطلاب إلى رفض تأثيري عليهم؟

عندما تتراكم الإشارات (التكرارات) في الخليتين (٦-٧) و(٧-٦) ويزداد عددها على عدد الإشارات في الخليتين (٦-٦) و(٧-٧) فيعني هذا أن هناك مشاكل انضباطية في حجرة الدراسة وأن الطلاب يبدون رفضًا لنفوذ المدرس. ويمكن الاستدلال على وجود رفض الطلاب لنفوذ المدرس عن طريق فحص خلايا أخرى من المصفوفة فمثلاً النسبة المئوية الكبيرة من الإشارات الواقعة على عمود (١٠) يمكن أن تدل على الإضطراب والفوضى خاصة عندما تكون أغلب هذه الإشارات في خلايا (٦-١٠) و(٤-١٠) و(٧-١٠).

السؤال السابع

هل وضحت وتقبلت مشاعر الطلاب؟

يخصص المدرس متوسط المستوى أقل من ٠,٥٪ من وقت الحصة للقسم (١).

وبما أن المدرس لايفترض فيه أن يكون إنسانًا أخصائيًا في العلاج النفسي فإننا لانتوقع منه أن يعطي جزءًا كبيرًا من وقته الكلي للتعامل مع مشاعر الطلاب، غير أن استخدام المدرس للقسم (١) يحتمل أن يكون سببه الرغبة في الحفاظ على جو تعليمي جيد داخل حجرة الدراسة. وعندما لايوفق المدرس في الاستجابة الإيجابية لمشاعر طلابه فيحتمل أن يكون سببه نقص القدرة على مشاركة الطلاب وجدانيًا أو يحتمل أن يكون سببه نقص مهارات الاتصال اللفظية الضرورية المؤدية إلى المشاركة الوجدانية أو الشعور الجيد تجاه الطلاب داخل حجرة الدراسة.

السؤال الثامن

ما مدى فعالية استعمالي للتشجيع والثناء على الطلاب؟

إن المدرس العادي يثني على طلابه (القسم ٢) بنسبة ١ إلى ٢٪ من وقت الحصة الإجمالي. والعبرة هنا ليست بكمية الوقت الذي صرفه المدرس في الثناء على طلابه، بل العبرة بكيفية صرف هذا الوقت في الثناء، لذلك ينبغي فحص الوقت المخصص للثناء فحصًا دقيقًا وبغض النظر عن كميته صغيرة أو كبيرة. وعندما يشجع أو يثني المدرس على سلوك طلابه بعد الشرح أو إعطاء التوجيهات أو طرح الأسئلة، والمتمثل بخلايا (٤ـ٢) و(٥ـ٢) و(٦ـ٢)، فإن ذلك لايعني وجود علاقة مباشرة بكلام الطالب. ويعتبر هذا النوع من الثناء أقل الأنواع فعالية بالنسبة للطالب. لكن عندما يكون الثناء أو التشجيع ذا علاقة وثيقة بكلام الطالب، خاصة عندما يكون الثناء متقنا ومتضمنا الأسباب الداعية لاستعماله، فإنه يعتبر أفضل أنواع الثناء فعالية، غير أن هذا النوع والمتمثل بخلايا (٢ـ٢) و(٢ـ٣) و(٨ـ٢) و(٩ـ٢) لايعتمد الطالب فيه على المدرس كما هو في النوع الأول والمتمثل بخلايا (٤ـ٢) و(٥ـ٢) و(٦ـ٢).

السؤال التاسع

ما مدى فعالية توصيل مادة الدرس للطلاب في حجرة الدراسة؟

يقضي المدرس العادي فترة تتراوح ما بين ٣٥ـ٤٠٪، من مجموع الوقت الكلي للتفاعل اللفظي في حجرة الدراسة في الشرح (القسم ٥)، وحوالي ٨٠٪ من هذا الوقت يصرف على التوسع في الشرح والإلقاء، والمتمثل في الخلية (٥ـ٥). وهناك بعض التساؤلات حول فعالية مثل هذا الاتصال اللفظي الحاصل من جانب المدرس فقط، وخاصة عند مقارنة ذلك بالاتصال اللفظي الحاصل من جانبين (المدرس والطالب) والمتمثل في خلايا (٨ـ٥) و(٥ـ٨) و(٩ـ٥) و(٥ـ٩). ومن مسؤوليات المدرس المهمة حث الطلاب على المشاركة الفعّالة في عملية التعلم، حيث أثبتت بعض الدراسات أن الطلاب يتعلمون بطريقة المشاركة الفعّالة أكثر من طريقة المحاضرة والشرح المحض في التدريس. والمدرس الذي يشرك الطلاب في الحديث سوف يتخلل شرحه أسئلة مع إعطاء وقتٍ كافٍ لأسئلة الطلاب ومناقشاتهم. ونتيجة لذلك سوف تتراكم أعداد كبيرة من الإشارات (التكرارات) في خلايا (٥ـ٤) و(٤ـ٨) و(٤ـ٩) و(٨ـ٤) و(٩ـ٤).

السؤال العاشر

ما مدى فعالية استعمال الانتقادات أثناء عملية التدريس؟

ينزع المدرس العادي إلى استعمال الانتقادات (قسم ٧) ضعف استعماله للثناء على سلوك الطلاب (قسم ٢). وأن نسبة الانتقادات المستعملة تتراوح ما بين ٣ إلى ٤٪ بينما تشكل نسبة الثناء والتشجيع أقل من ٢٪. ولوحظ أن هناك علاقة إيجابية بين المدرسين الذين يستعملون الانتقادات بنسبة مئوية ضئيلة (١٪ أو أقل) من جهة وبين التحصيل الدراسي المرتفع وخلق الاتجاهات الإيجابية من جهة أخرى.

وبالإضافة إلى ذلك، وجد أن هناك علاقة إيجابية بين مرونة المدرس في استعمال الانتقادات وبين التحصيل الدراسي المرتفع وخلق الاتجاهات الأفضل. ومما تجدر الإشارة إليه أن المدرسين الذين حقق طلابهم تحصيلاً دراسيًا مرتفعًا وكونوا اتجاهات أفضل يستعملون الانتقادات بنسبة ١٪ تقريبا من الوقت الإجمالي للحصة، وتحتفظ خلية (٧ـ٧) بحوالي ٣٠٪ من هذا الوقت فقط، أما البقية الباقية من الانتقادات فهي

منتشرة على طول الجدول. غير أن المدرسين الذين حقق طلابهم تحصيلاً دراسيًا ضعيفًا واتجاهات ومواقف ضعيفة فإنهم يستعملون الانتقادات بنسبة ٤٪ من الوقت الإجمالي للحصة، وتحتفظ الخلية (٧-٧) بنسبة ٤٥ إلى ٥٠٪ من هذا الوقت تقريبًا، أما أغلب البقية الباقية من الانتقادات فهي محصورة في خلايا (١٠-٧) و(٥-٧) و(٦-٧).

السؤال الحادي عشر

هل تتح الفرص الكافية لمشاركة الطلاب في موضوع الدرس؟

يتكلم الطلاب في الفصل الدراسي العادي (والمتمثل في العمودين ٨ و٩) حوالي ٢٤٪ من مجموع السلوك اللفظي الإجمالي. إلا أن ثلثي هذه النسبة (١٦٪) تخصص لكلام الطلاب التابع لحديث المدرس، والممثلة في العمود (٨)، بينما ثلث هذه النسبة (٨٪) تخصص لمبادأة الطلاب في الحديث، والممثلة في عمود (٩). غير أنه وجد أن الكمية الإجمالية لحديث الطلاب متساوية تقريبا بين الفصول الدراسية المشتملة على طلاب تحصيلهم الدراسي مرتفع ولهم اتجاهات ومواقف إيجابية من جهة وبين الفصول الدراسية المشتملة على طلاب تحصيلهم الدراسي ضعيف من جهة أخرى.

وعلى أية حال، وجدت فروق مهمة بالنسبة إلى توزيع أو انتشار كلام الطالب على مصفوفة التفاعل اللفظي، حيث لوحظ تشجيع الطلاب في الفصول الدراسية ذات التحصيل الدراسي المرتفع على الاسترسال في الحديث أكثر من الطلاب في الفصول الدراسية ذات التحصيل الدراسي المنخفض. وحيث إن أكثر حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة يأتي بعد تأثير المدرس غير المباشر والمتمثل في الخلايا التالية (١-٨)، (١-٩)، (٢-٨)، (٢-٩)، (٣-٨)، (٣-٩)، منه بعد تأثير المدرس المباشر والمتمثل بطرح الأسئلة، المحاضرة، التوجيهات والانتقادات.

وعلى الرغم من أن الإجابات على الأسئلة السابقة لم تكن كاملة تمامًا إلا أنها تساعد المدرس، بعد أن يتعود على جداول التفاعل اللفظي، على فهم سلوكه في حجرة

الدراسة ومدى تأثيره على تحصيل الطلاب الدراسي وخلق الاتجاهات لديهم ومساعدته في إعادة النظر في دوره كمدرس.

وسوف نعرض في الفصل الرابع بعض الدراسات التي تركز على العلاقة بين سلوك المدرس من جهة وتعلم الطلاب من جهة أخرى. ويحتوي الفصل الخامس على بعض المعلومات المحددة الخاصة بكيفية الاستفادة من المعلومات المكتسبة من هذه الدراسات.



الفصل الرابع

دراسات في سلوك المدرس

الدراسات السابقة حول سلوك المدرس

إن السلطة المباشرة في توجيه الأنشطة التعليمية للطلاب في المجتمع الأمريكي في يد المدرس، فالمدرس هو الذي يأخذ بزمام المبادرة في أنشطة التعليم وإعطاء المعلومات التي تحتاجها العملية التعليمية. لذا نجد ما يقوم به المدرس من ممارسة لصلاحياته في هذا الشأن له الأثر الكبير على العملية التعليمية (Jenkins 1960).

ويحتوي هذا الفصل على وصف لبعض الدراسات المتعلقة بسلوك المدرس لكي تقترح أنواع التأثيرات التي يتوقعها هذا المدرس عندما يتخذ حكمًا ما. واستعراض هذه الدراسات أيضًا يعطي خلفية عن نظام ملاحظة التفاعل اللفظي والذي هو موضوع هذا الكتاب.

لم تصل أية دراسة من الدراسات التي نحن بصدد عرضها، إلى وجود نمط من سلوك مدرس يمكن اعتباره النمط الأفضل أو الأحسن في كل الحالات والظروف، وهناك عدد من الدراسات المختلفة الأنماط التي ذكرت أكثر من مرة لاحتوائها على نتائج متنوعة. ومما يسترعي الانتباه أن الدور الذي يقوم به المدرس أو قائد الجماعة في هذه الدراسات المبكرة غير محدد بدقة.

ونتيجة لمشاركة الطلاب في النشاطات الصفية، يكوِّن الطلاب بالفعل انطباعات مشتركة حول كيفية عمل المدرس باعتباره إنسانًا، وما نوع هذا العمل وإلى أي مدى يحبون درسه. وأن هذه الانطباعات والأحاسيس تؤثر على كل أوجه السلوك في حجرة الدراسة، وتخلق جوًا اجتماعيًا ثابتًا إلى حد ما.

قام انـدرسون وزملاؤه (Anderson 1939; Anderson and Brewer 1945, 1946; Anderson *et al.* 1946) بدراسات تصنيفية مبكرة للسلوك التلقائي لكل من الطالب والمدرس، وقسَّم سلوك المدرس اللفظي إلى صنفين هما السلوك المتسلط والسلوك غير المتسلط، وبذلك تكون هذه الدراسات مرتكزة على ملاحظة سلوك المدرس المتسلط وسلوكه غير المتسلط.

وكـان لتحديد الفروق وإيجاد الإيضاحات بين الجو الاجتماعي المتسلط، والجو الاجتماعي غير المتسلط من قبل هؤلاء الباحثين، الأثر الفعَّال في إنارة الطريق لمعظم الباحثين في مجال سلوك المدرس منذ ذلك الوقت. وأظهرت دراسة تمهيدية أنه بالإمكان ابتكـار طريقة موثوق بها تقيس سلوك الأطفال وتدون السلوك على شكل اتصالات (Contacts) وتقسمـه إلى مجموعتين، فمثلاً إذا قام طفل باختطاف لعبة الآخرين أو ضرب طفلاً أو أمره بالامتثال لأمر ما، أو حاول استعمال القوة مع الآخرين، فتندرج هذه الاتصـالات تحت مجموعة السلوك المتسلط، ومثل هذا السلوك يقود إلى تجاهل الآخرين، وينزع إلى التقليل من الحرية، ويقود نحو المقاومة أو الامتثال في الاستجابة لدى الآخرين.

«وهناك أنواع أخرى من الاتصال تنزع إلى زيادة التفاعلات المختلفة داخل حجرة الدراسة وتقدم للطالب خيارًا أو حثًّا للتعبير عن رغباته التي تدل على المرونة والتكيف، وتتجه نحو اكتشاف الأغراض العامة، ومثل هذه الاتصالات تنتظم في مجموعة تحت اسم السلوك الاجتماعي غير المتسلط» (Anderson 1939).

إن الـدراسـة التي قام بها اندرسون وزملاؤه هي في الحقيقة مرتكزة على دراسة الفصول الـدراسية في المـراحـل التالية: مرحلة رياض الأطفال والمرحلة التمهيدية والمرحلة الابتدائية وشملت عددًا من المدرسين واستغرقت عدة سنوات وجاءت الدراسة بعدد من النتائج المهمة وهي:

أولا: وجد أن اتصالات المدرس المتسلط وغير المتسلط بطلابه يشكل نمطًا سلوكيًا يعم الفصل بأكمله. وسلوك المدرس، أكثر من أي إنسان آخر، يؤثر في جو الفصل العام. وعندما يسود أحد أنواع الاتصال فإن السلوك المتسلط يؤدي إلى سلوك أكثر تسلطًا ويؤدي السلوك غير المتسلط إلى سلوك أكثر حرية. ونتيجة لذلك يعم النمط الأساسي لسلوك المدرس بين الطلاب ويبقى حتى في حالة عدم وجود المدرس في حجرة الدراسة. وعندما يمارس المدرس نمطًا معينًا من السلوك مع الطلاب، يحتمل أن يستمر المدرس في ممارسة نفس السلوك في السنة التالية ومع طلاب آخرين.

ثانيا: عندما يشكل السلوك غير المتسلط نسبة عالية من سلوك المدرس الكلي، يظهر الطلاب تلقائية ومبادرة أكبر ويقدمون خدمات اجتماعية طواعية ويظهرون مقدرة في حل المشكلات.

ثالثا: عندما يشكل السلوك المتسلط نسبة عالية من سلوك المدرس الكلي، يظهر الطلاب عدم رغبة في المدرسة وتذمرًا أو رفضًا لسلطة المدرس.

وبعد سنة تقريبًا من بدء «أندرسون» بالدراسة في هذا المجال الرائد قام الباحثان لبت ووايت (Lippitt and White 1943) بالاشتراك مع ليفين بدراسة تحليلية لمدى تأثير قيادة الكبار في جماعات الصغار. وحددت الدراسة بوضوح الأنماط السلوكية المتباينة لقيادة الكبار سلفًا، وضبطت الفروق الأساسية في شخصية ومظهر القادة الخارجي. ودلت الدراسة على أن تأثير نمط سلوك القائد (المدرس) كان قويًا على جماعة الصغار.

وقسم الباحثان لبت ووايت السلوك القيادي إلى ما يلي:

١) القيادة الدكتاتورية (Authoritarian leadership) وهي مشابهة للسلوك التسلطي عند «أندرسون».

٢) القيادة الديمقراطية (Democratic leadership) وهي مشابهة للسلوك غير المتسلط عند «أدرسون».

٣) القيادة المتساهلة (Laissez-faire leadership) وهي التي لاتتدخل في كثير من الأمور وتعاني من نقص في مبادرة الكبار، وقلما نجد مثل هذه القيادة في الفصول الدراسية ولايوجد لها شبيه في تقسيمات «أندرسون» أيضًا.

وعلى أية حال، جاءت نتائج «لبت ووايت» مؤيدة لنتائج «أندرسون»، ووجد أن الطفل المتفاعل مع قيادة دكتاتورية يعتمد اعتمادًا كبيرًا على القائد «المدرس» في استجاباته ولايستطيع أعضاء المجموعة أن يتخذوا قرارات بدون الاستعانة بتوجيهات القائد. ولوحظ أن الطلاب يتذمرون كثيرًا عندما يسود الفصل الدراسي جو الاعتماد الكلي على المدرس في اتخاذ القرارات.

أثارت هاتان الدراستان اهتمامًا كبيرًا بالنسبة لتحليل سلوك المدرس. وقام «ويتهول» (Withall 1949) بتصنيف عبارات المدرس اللفظية إلى سبعة أقسام مشيرًا لكل واحد برقم يدل على نوع السلوك، وهذه الأقسام مماثلة في جوهرها تقريبًا لتصنيف «أندرسون» وزملائه.

وأجرى فلاندرز (Flanders 1951) دراسة تجريبية عرّض بها الطلاب لأنواع مختلفة من سلوك المدرس، فوجد أن الطلاب لايحبون المدرس المتسلط كما تبين ارتباط التسلط بعدم القدرة على تذكر المادة الدراسية، ولظهور القلق والاضطرابات النفسية التي أمكن

التعرف عليها عن طريق استجابة الجلد الكهربائية (Galvanit skin response) والتغير في معدل ضربات القلب، وحصل عكس هذا الاتجاه عندما تفاعل الطلاب مع مدرس غير متسلط.

واستعمل «بيركنز» (Perkins 1951) طريقة «وايتهول» في دراسته التي أجراها على مجموعات من المدرسين المجتمعين لمناقشة موضوع النمو والتطور عند الأطفال. فوجد أن الفائدة في فهم هذا الموضوع تكون أكبر عندما يسود النقاش جو من الحرية، حيث إن الجماعة التي يسلك قائدها سلوكًا غير متسلط تكون أكثر قدرة على القيام بهذه المهمة من الجماعة التي يسلك قائدها سلوكًا متسلطًا.

وأجرى كوجان (Cogan 1956) دراسة على ٩٨٧ طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط (الصف الدراسي الثامن) وقام باختيارهم من ٣٣ فصلًا دراسيًا. وتحتوي الطريقة التي استخدمها على ثلاثة مقاييس هي كالآتي:

١) مقياس لتقدير شعور الطلاب نحو مدرسهم.
٢) مقياس لتقدير أداء الطلاب لأعمالهم المدرسية الضرورية.
٣) مقياس لتقدير أداء الطلاب لأعمالهم المدرسية الإضافية.

ومن هذه الدراسة وجد «كوجان» أن الطلاب يؤدون أعمالهم المدرسية الضرورية والإضافية أفضل مع المدرس غير المتسلط منهم مع المدرس المتسلط.

وعلى أية حال، بقي سؤالان مهمّان لم تجب دراسات هذا الفصل عنهما وهما:

أولًا: مادام كل المدرسين وبدون استثناء يستعملون كلا النوعين من السلوك المتسلط والسلوك غير المتسلط، فما هي النتائج المترتبة على استعمال هذين النوعين من السلوك تحت ظروف مختلفة؟ وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي التطرق إلى فكرة سلوك

المدرس المرن وذلك لأن المدرس يحتاج أحيانًا وتحت ظروف مختلفة إلى تنويع سلوكه لكي يحقق نتائج مرغوبة. ومن هنا تبدو الحاجة ماسة للتفكير في نظرية فعّالة لتأثير المدرس وتصف تأثيرات أنماط سلوكه المختلفة.

ثانيا: ما هو المعيار المثالي للحكم على سلوك المدرس سواء أكان متسلطًا أم غير متسلط في حجرة الدراسة؟ وللإجابة على هذا السؤال يمكن الاعتماد على دراسة «أندرسون» في هذا المجال. يرى «أندرسون» أنه بالإمكان تصنيف المدرس إلى متسلط وغير متسلط في سلوكه، حتى ولو كان الفرق بين الصنفين درجة واحدة فقط. وقدم «أندرسون» ورفاقه في دراستهم بيانات لخمسة مدرسين فقط، وحيث إن هذه الدراسة تضمنت عددًا قليلاً جدًا من المدرسين، فإنها لذلك لاتعتمد على مقياس ثابت يمكن الرجوع إليه عند الحاجة، ومن هذا المنطلق أصبحت الحاجة ماسة لإيجاد معيار مقنن يستعمله الملاحظ لقياس سلوك المدرس في حجرة الدراسة.

دلت دراسة واحدة فقط من الدراسات المبكرة على مرونة المدرسين في استعمالهم للسلوك المتسلط وغير المتسلط. حيث قام ميتزل ورابنوتس (Mitzel and Rabinowitz 1953) بملاحظة أربعة مدرسين استخدما طريقة «وايتهول» ونظما بياناتهما بأسلوب يسمح بتحليل الاختلافات بين المدرسين، والزيارات، والملاحظين. وكان متوسط مدة زيارة الملاحظ عشرين دقيقة، وجاءت النتيجة ذات دلالة إحصائية، وكانت المتغيرات كبيرة في استعمال السلوك المتسلط وغير المتسلط بين زيارة وأخرى لنفس المدرس، ووجدا ضرورة تكيف المدرسين في تدريسهم مع المواقف الحالية (المباشرة) في حجرات الدراسة.

دراسات سابقة في استخدام
تحليل التفاعل اللفظي لقياس تأثير المدرس

يقدم هذا الجزء من الكتاب دراسة استغرقت سنتين، ومبنية أساسًا على عدد من

الأفكار النظرية حول العلاقة بين أنماط تأثير المدرس والتحصيل الدراسي واتجاهات ومواقف الطلاب. وتم اختيار هذه العلاقة عن طريق قياس إدراك الهدف من حيث الوضوح والغموض بالنسبة للطالب، في مادتي الهندسة والاجتماعيات. وكانت فرضيات هذه الدراسة مهتمة بمدى فاعلية تأثيرات المدرس المباشر وغير المباشر وإدراك الطالب للهدف في حالاته المختلفة على التحصيل الدراسي للطالب (Flanders 1960).

واستخدم الباحث نوعين من الأفكار في اختيار هذه الفرضيات. فوصف سلوك المدرس على أنه مباشر أو غير مباشر، ووصف إدراك الطالب للهدف على أنه؛ إما أن يكون واضحًا أو غير واضح. وأما بالنسبة لأنماط سلوك المدرس فقد تم وصفها وبالتفصيل في الفصل الثاني والثالث. وعرف الباحث وضوح الهدف على أنه معرفة الطالب لهدفه النهائي وتتبعه خطوات سليمة وضرورية مؤدية إلى تحقيق الهدف، وعرف غموض الهدف على أن الطالب في حالة غير المتأكد من تتبع الخطوات الضرورية المؤدية إلى إنجاز الهدف، أو أنه غير قادر على تكوين صورة واضحة للنتيجة النهائية.

وخلال السنة الأولى من الدراسة استعمل الباحث فكرة تأثير المدرس وفكرة إدراك الهدف مع طلاب الصف الثاني المتوسط (الصف الدراسي الثامن) في أربع حالات تجريبية مختبرية لكل من مادتي الهندسة والاجتماعيات، وهذه الحالات هي:

١) التأثير المباشر مع وضوح الهدف.
٢) التأثير المباشر مع غموض الهدف.
٣) التأثير غير المباشر مع وضوح الهدف.
٤) التأثير غير المباشر مع غموض الهدف.

ويقوم المدرس نفسه بدور التأثير المباشر وغير المباشر في كلتا المادتين الدراسيتين. وكان عدد الطلاب المشاركين في مادة الهندسة ٥٦٠ طالبًا وعدد الطلاب الآخرين المشاركين في مادة الاجتماعيات ٤٨٠ طالبًا.

وفي السنة الثانية اشتملت الدراسة على عمل ميداني لاختيار نفس العلاقات التي تم قياسها مختبَريا في السنة الأولى من الدراسة. وكان العدد الإجمالي للطلاب المشاركين ٩٠٠ طالب، ونصف هذا العدد هم من طلاب مادة الاجتماعيات للصف الأول المتوسط أما النصف الثاني فهم من طلاب مادة الهندسة للصف الثاني المتوسط. وكان عدد المدرسين الإجمالي ٣٢ مدرسًا يقومون بالتدريس في فصول عادية، ونصف هذا العدد من مدرسي مادة الاجتماعيات والنصف الآخر من مدرسي مادة الهندسة.

نتائج الدراسة

بعد مقارنة نتائج دراسة السنة الأولى بالسنة الثانية، وجد أن هذه النتائج متشابهة في جوهرها. ويمكن تلخيص النتائج على النحو التالي:

أولا: هناك مؤشرات تدل على أن المدرس غير المباشر في تدريسه يصبح غير مباشر بشكل أكبر في حالة توضيحه للهدف وفي حالة عرضه لمضمون درس جديد وهام، ويصبح المدرس مباشرًا أكثر في تدريسه بعد توضيح الهدف وفي حالة استمراره في عمل غير جديد. وأشارت دراسة السنة الثانية إلى صحة المؤشرات السابقة الخاصة بالمدرس المصنف على أنه غير مباشر بشكل أكثر في تدريسه.

ثانيا: وكان متوقعًا بأن يحصل الطلاب عمومًا على تعليم أقل مع المدرس المباشر بشكل أكثر منه مع المدرس غير المباشر في تأثيره. وأيضًا كانت هناك توقعات أخرى تشير إلى أن بعض الطلاب يتعلمون أكثر مع المدرسين المباشرين، وبعض الطلاب يتعلمون أكثر مع المدرسين غير المباشرين في تأثيرهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كل أنواع الطلاب يتعلمون مع المدرسين غير المباشرين تعلمًا أفضل من تعلمهم مع المدرسين المباشرين.

ثالثا: وكان متوقعًا أن يتعلم طلاب الرياضيات تعلمًا أفضل مع مدرس مباشر

بشكل أكثر في تدريسه، وأن يتعلم طلاب المواد الاجتماعية تعلمًا أفضل مع مدرس غير مباشر بشكل أكثر في تدريسه. وعلى الرغم من أنه وجد بأن مدرس الرياضيات يستعمل وقتًا وطرقًا مختلفة عن مدرس المواد الاجتماعية، إلا أن الطلاب في كلتا المادتين الدراسيتين يحصلون على درجات أعلى في اختبارات التحصيل المدرسي مع المدرسين غير المباشرين بشكل أكثر منهم مع المدرسين المباشرين.

استخدمت عبارتا مباشر وغير مباشر في هذا الكتاب عمومًا لوصف سلوك المدرس. وعلى أية حال، ونتيجة لهذه الدراسة، أصبح واضحًا أن فكرة مرونة المدرس يمكن التنبؤ بها أكثر في مجال التدريس الناجح من فكرة التأثير المباشر وغير المباشر.

ووجد أن المدرسين الذين يتمتع طلابهم بتحصيل دراسي أعلى من المتوسط يختلفون عن المدرسين الذين حقق طلابهم تحصيل دراسي أقل من المتوسط في مقدرتهم على تغيير السلوك، سلوك المدرسين المباشرين في تدريسهم في مواقف معينة، وسلوك المدرسين المصنفين على أنهم غير مباشرين في تدريسهم في مواقف أخرى. وهذه القدرة التي نادرًا ما تكون عند المدرسين المباشرين، تعني أن المدرس لديه الكفاءة والمقدرة في جعل سلوكه مناسبًا وملائمًا لمتطلبات الموقف الحاضرة في الفصل الدراسي.

ما تتضمنه الدراسة

تضمينات خاصة بمدرس الفصل الدراسي

التضمين الأول. يدور حول الوقت المخصص للتأثير المباشر والتأثير غير المباشر. اتفق كل المدرسين تقريبًا على ضرورة اتخاذ ردّ سريع على أي موقف من شأنه أن يجعل الهدف غير واضح ثم يؤدي إلى عدم معرفة الطلاب بما سيفعلون. والطلاب الذين لايستطيعون أداء واجباتهم المدرسية على الوجه المطلوب هم في الحقيقة يهدرون أوقاتهم بدون فائدة. ومن البديهي أن يتفق كل المدرسين حول عمل شيء مفيد للطلاب في هذا الخصوص.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو؛ عندما يبادر المدرس طلابه بالاتصال اللفظي في مثل هذا الموقف، هل يجب أن يكون المدرس مباشرًا أكثر أم غير مباشر أكثر في تأثيره؟ تقترح النتائج بأن الطريقة غير المباشرة هي الأفضل مع أن أغلب المدرسين يستعملون الطريقة المباشرة في التدريس. وهناك أكثر من سبب يجعل المدرسين يبررون موقفهم في اتخاذ الطريقة المباشرة في التدريس، حيث يرى بعض المدرسين أن إخبار الطلاب بما سيعملون ما هو إلا تذكير لهم فقط بما قد درسوه. ويعتقد المدرسون اعتقادًا جازمًا أحيانًا أن الطلاب متهاونون ويدعون الاضطراب واللَّبس في الفهم، وغالبًا ما يشعرون أن الطريقة المباشرة في التدريس هي أكثر الطرق فعالية وكفاءة. وهذه الأسباب إلى جانب أسباب أخرى غالبًا ما يذكرها المدرسون كمبررات لما يلي من أنماط سلوكية:

١) يقرر المدرس أن الطلاب مضطربون في فهمهم.
٢) يحاول المدرس أن يضع أحسن التخمينات للوقوف على أسباب هذا الاضطراب.
٣) ثم يشرع المدرس، بعد تشخيصه للأسباب وبطريقته الخاصة، في إعطاء المعلومات والتوجيهات وفي بعض الحالات يقدم الانتقادات لأجل مساعدة الطلاب في الاستمرار بعملهم.

ويتعرض المدرس إلى مثل هذا الموقف في حالتين شائعتين هما عند عرضه مادة جديدة (مثل: موضوع جديد، إجراءات جديدة، وطريقة جديدة لحل مشكلة ما) أو عندما يواجه الطلاب بعض العقبات أثناء عملهم (مثل: طالب لايريد أن يتعاون مع الآخرين، أو عدم الاستطاعة في إيجاد بعض المعلومات، أو عدم مطابقة الإجابة الحالية للإجابة المتوقعة أو النموذجية، أو فقد بعض المواد الضرورية، وما شابه ذلك).

وهكذا، توجد هناك بعض المواقف تفرض على المدرس أن يكون مباشرًا أو غير مباشر في تأثيره. وعلى أية حال، وجد أن المدرس الذي يتعلم طلابه قليلاً، غالبًا ما يستخدم نمط التأثير المباشر في مثل هذا الموقف، في حين وجد أن المدرس الذي حقق

طلابه تحصيلاً دراسيًا مرتفعًا ويعتمدون على أنفسهم أكثر، خاصة عندما يكون الهدف واضحًا، غالبًا ما يستخدم نمط التأثير غير المباشر في مثل هذا الموقف.

ولوحظ أن الطريقة غير المباشرة بشكل أكثر في التدريس تحث الطلاب على المشاركة اللفظية في حجرة الدراسة. وهذه الطريقة تزود المدرس بملاحظات عن طلابه، بغض النظر عن كون هذه الملاحظات صحيحة أو غير صحيحة. وإلى جانب كون هذه الطريقة تزود المدرس بالمعلومات، فهي غالبًا ما تنمي لدى الطلاب مسؤولية تشخيص العقبات التي تواجههم ثم اقتراح خطة عمل للتغلب عليها.

وبعبارة أخرى، تزيد الطريقة المباشرة بشكل أكثر في التدريس من تذمر الطلاب حول أفكار وتوجيهات المدرس. وهذه الطريقة تفرض على الطلاب الاعتماد على المدرس كثيرًا، واتباع نفس الطريق الذي وضعه المدرس في أغلب الأحيان.

التضمين الثاني. يدور حول الخلاف الرئيسي في استعمال التأثير المباشر وغير المباشر بين المدرس الذي حصل طلابه على الحد الأعلى من التعليم والمدرس الذي حصل طلابه على الحد الأدنى من التعليم، وهذا موضح في أقسام التفاعل اللفظي ١، ٢، ٣. والجدير بالذكر أن المدرس المباشر في تأثيره لايستعمل مهارات الاتصال الاجتماعية والمتمثلة في قبول، وتوضيح، واستعمال أفكار وشعور الطلاب. في حين نجد هذه المهارات عند المدرسين غير المباشرين في تأثيرهم، حتى لو كان استعمالهم لها ضئيلاً إلا أنهم يستخدمونها بفاعلية.

وعندما يستعمل المدرس هذه المهارات الاجتماعية أي مهارات التعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة فإنه يشعر بحاجة أقل إلى إعطاء التوجيهات والانتقادات للطلاب. وعند مقارنة المدرسين المباشرين بشكل أكثر بالمدرسين غير المباشرين بشكل أكثر، وجد أن المدرسين المباشرين يقدمون توجيهات لطلابهم ضعف ما يقدمه المدرسين غير المباشرين، ووجد أن المدرسين المباشرين يستخدمون الانتقادات أكثر

بثماني مرات من المدرسين غير المباشرين. ومشكلة عدم قدرة المدرس على توضيح واستعمال أفكار الطلاب دفعته إلى إعطاء الكثير من التوجيهات. وباختصار، أصبحت مهمة المدرس في حثّ الطلاب على العمل مهمة صعبة. وعندما يعتمد الطلاب على المدرس اعتمادًا كبيرًا فإن تقدمهم يكون مرتبطًا ارتباطًا كبيرًا بإرشاداته.

ويمكن عرض بعض المقارنات المهمة بين نتائج هذه الدراسة وبعض الانتقادات العامة للتعليم العام والتي حظيت باهتمام كبير خلال السنوات القليلة الماضية ومن هذه الانتقادات؛ أن المدارس العامة تحبذ أن يكون المدرس شديدًا وحازمًا، ويُعلِّم طلابه ماذا وكيف يعملون، وأن يسعى إلى مستويات مرتفعة للطلاب. ونتائج هذه الدراسة تشير إلى أن تحقيق مستويات مرتفعة لايتم عن طريق تعليم الطلاب ماذا وكيف يعملون مع تطبيق سياسة الشدة والحزم، ولكن تتم عن طريق طرح الأسئلة ومن ثم استعمال أفكار الطلاب وشعورهم والتفاعل معهم من أجل الوصول إلى التوجيه الذاتي، وإحساس الطالب بالمسؤولية، والاهتمام بالفهم. وإذا كانت سياسة الشدة والحزم تعني مساعدة الطالب في مواجهة نتائج أفكاره وآرائه، فإن المدرس غير المباشر، يعتبر أكثر شدة وحزمًا حسب ما جاء في نتائج هذه الدراسة.

التضمين الثالث. يدور حول مقدرة التغيير في تأثير المدرس، ووجد أنها صفة ملازمة للمدرسين الذين حقق طلابهم تحصيلاً دراسيًا مرتفعًا جدًا، ومثال ذلك، يعرض أحسن المدرسين أنماطًا سلوكية متنوعة، بينما يعرض المدرسون قليلو البراعة أنماطًا سلوكية متشابهة كثيرًا، وهذا يعني أن التدريس المبدع هو التعبير الخاص بشخصية مدرس معين عن طريق استخدامه لقدراته ومهاراته في العمل مع جماعة معينة من الطلاب في موضوع معين.

وعلى أية حال، هناك طريقة لتفسير الاختلافات بين المدرس المباشر وغير المباشر تأتي عن طريق الأدوار المختلفة التي يقوم بها المدرس في حجرة الدراسة، حيث وجد أن

المدرس المباشر لايستطيع تغيير أسلوبه خلال التفاعل اللفظي مع طلابه بالحجم الذي يستطيعه المدرس غير المباشر. والمدرس المباشر مقيد بطرق محددة في العمل مع طلابه، وهذا بدوره يفرض عليه أدوارًا محددة أيضا. وبطريقة أخرى، يستطيع المدرس غير المباشر عرض عدد من الأدوار المختلفة، ويمكنه تغيير دوره على ضوء ما يستجد من نظريات في مجاله.

تضمينات خاصة بإعداد المعلم

لوحظ أن اثنين من مدرسي الرياضيات لم يحصلا على إعداد مناسب لمهنة التدريس. ونتيجة لذلك حصل الصف الدراسي للمدرس الأول على أقل تحصيل دراسي من بين ١٦ فصلاً دراسيًا. وحصل الصف الدراسي للمدرس الثاني على الترتيب التاسع في مجال التحصيل الدراسي من بين ١٦ فصلاً دراسيًا. وعلى الرغم من أن المدرس الثاني كان إعداده غير مناسب إلا أنه يستعمل قدرًا أكثر من مهارات التعامل الاجتماعية أثناء تفاعله مع طلابه في غرفة الدراسة. ويقوم هذا المدرس بالتدريس وكأن لسان حاله يقول «أنا لست مدرس رياضيات، لكن سوف أبذل جهدي للوصول إلى الأحسن» ونتيجة لذلك، لوحظ أن هذا المدرس جاوز تحصيل فصله الدراسي في ترتيبه اثنين من الفصول الدراسية الخاصة بأحسن المدرسين إعدادًا في مادة الرياضيات، ومع ذلك لايمكن مقارنة التحصيل الدراسي لهذا الفصل مع الفصول الدراسية الخاصة بالمدرسين الذين يمتلكون مهارات التعامل مع الآخرين والتأهيل الصحيح لمهنة التدريس.

إن هاتين الحالتين المذكورتين آنفًا وضحتا التضمين العام لهذه الدراسة في مجال تدريب المعلمين. حيث إن المدرسين المؤهلين في بعض المواد الدراسية يجب أن يتعرضوا إلى نوع من التدريب في مجال العلاقات الإنسانية والتي سوف تساعدهم لبلوغ الأهداف التالية:

أولا: القدرة على استعمال المهارات الاجتماعية في قبول وتوضيح واستخدام أفكار الطلاب في عمل مخطط ثم تشخيص العقبات التي تعترض سبيلهم.

ثانيا: معرفة تلك التأثيرات المؤدية إلى تقييد حرية تفاعل الطلاب، وتلك التأثيرات التي توسع في حرية تفاعل الطلاب.

ثالثا: فهم نظريات التدريس والتي من شأنها ضبط سلوك المدرس خلال اتصاله اللفظي مع طلابه في غرفة الدراسة.

ويبدو معقولاً أن نفترض بأنه لايمكن تحقيق هذه الأهداف بدون وجود الإشراف والتوجيه التربوي. ويجب أن يكون المشرف التربوي قادرًا على إعطاء المدرس المتدرب معلومات صحيحة حول سلوكه، ويمكن الوصول إلى هذا الهدف من خلال استعمال نظام تحليل التفاعل اللفظي. وهذه الإجراءات يمكن أن تثير مخاوف المدرس وتتطلب من الموجه أو المشرف على التدريب مهارات عالية في طريقة التدريس غير المباشر.

إن طريقة التدريب المناسبة تمنح المدرسين المتدربين فرصة تجريب أنماط سلوكية مختلفة. ولو فرضنا أنه في مناسبة معينة استخدم مدرس متدرب الطريقة المباشرة في التدريس وفي مناسبة أخرى استخدم الطريقة غير المباشرة في التدريس. وفي هذه الحالة يقوم الملاحظ المؤهل بجمع بيانات تحليل التفاعل اللفظي، وجدولة المصفوفتين المتتابعتين كل على حدة، ومناقشة نتائج أنماط الاتصالات اللفظية مع المدرس المتدرب. ويمكن عمل نفس الإجراءات مع كل المدرسين المتدربين من أجل رفع مستوى الثقة بقدرتهم على الملاحظة وعندئذ يمكن أن يعمل كل اثنين من المدرسين مع بعضهما فيتبادلان الأدوار، أحدهما يدرس والآخر يلاحظ.

الدراسات الحديثة حول تأثير المدرس في طلابه

العلاقة بين تأثير المدرس والتحصيل الدراسي للطلاب

هناك عدد من الدراسات التي قامت باستقصاء العلاقة بين أنماط تأثير المدرس

وتحصيل الطلاب. ولو أن نتائج الدراسات الأكثر حداثة جاءت موازية لدراسة «فلاندرز» ومطابقة ومتمشية مع نتائجه الأولية، إلاّ أن بعض الدراسات تناولت مواد دراسية ومستويات دراسية أخرى، ونتائج هذه الدراسات تستحق الذكر.

قامت «لويس نيلسون» (Lois Nelson 1966) بدراسة على مستوى المدرسة الابتدائية فوجدت أن العلاقة بين تأثير المدرس غير المباشر وتحصيل الطلاب في اختبارات المهارات الكتابية في اللغة علاقة إيجابية. ووجدت أيضا أن تأثير المدرس المباشر يعيق تطور مهارات الكتابة عند الطلاب.

وحصل ليشير (La Shier 1966) على نتائج مشابهة عندما كان يعمل مع طلاب التربية العملية الذين كانوا يُدرسون مادة علم الأحياء ولمدة ستة أسابيع. حيث وجد «ليشر» أن طلاب المدرس المتدرب وغير المباشر حققوا تحصيلاً دراسيًا أفضل من طلاب المدرس المتدرب المباشر. وفي هذه الدراسة وجد أن المدرس المتدرب غير المباشر يستعمل قسم قبول شعور الطلاب أكثر بأربع مرات من المدرس المتدرب المباشر. ويستعمل المدرس المتدرب غير المباشر قسم تشجيع الطلاب بعد مبادراتهم بالحديث أكثر مرتين من المدرس المتدرب المباشر.

وتمت دراستان مهمتان في جامعة تمبل وذلك في ربيع عام ١٩٦٦م، واحدة باسم فورست (Furst 1965) والأخرى باسم سور (Soar 1966). وربما كانت «فورست» الإنسانة الأولى التي حاولت تكرار دراسة بإعادة تحليلها مرتين فاستخدمت في الأولى نظام ملاحظة وفي الثانية تسجيلاً على أشرطة سمعية. ففي هذه الدراسة استخدمت «فورست» أشرطة سمعية في دراسة لبيلاك (Bellack 1967) لقياس الجوانب المعرفية في حجرة الدراسة ثم تحليلها طبقًا لأقسام تحليل التفاعل اللفظي.

ووجدت «فورست» أن الطلاب الذي كان تحصيلهم الدراسي أعلى من المتوسط لهم علاقة إيجابية بكل من المدرس غير المباشر في تدريسه، والسرعة المعتدلة في التفاعل

الحاصل بين الطلاب والمدرس، واستجابة المدرس غير المباشر لحديث طلابه. وكذلك وجدت علاقة إيجابية بين كمية حديث الطلاب وتحصيلهم الدراسي.

وقام سور (Soar) بدراسة تعتبر من أكبر الدراسات في مجال تحليل التفاعل حيث وجد أن التدريس غير المباشر ينتج تقدمًا أكبر في مجال القراءة على مستوى المرحلة الابتدائية من التدريس المباشر. وكذلك وجد أن الأطفال الذين درسوا على يد مدرسين غير مباشرين في تدريسهم قد تقدموا بمعدل خمسة أشهر ونصف الشهر في مجال القراءة خلال فترة إجازة الصيف، بينما وجد الأطفال الذين درسوا على يد مدرسين مباشرين في تدريسهم قد تقدموا بمعدل ثلاثة أشهر في مجال القراءة ولنفس الفترة من الزمن. وتشير هذه النتائج إلى استمرارية تأثير المدرس على التعليم حتى بعد الانتهاء من الدراسة الرسمية وترك الطلاب مقاعد الدراسة.

وأجرى ويبر (Weber 1967) دراسة دامت ثلاث سنوات استقصى فيها مستويات الإبداع لدى طلاب المدرسين المباشرين وطلاب المدرسين غير المباشرين، فتوصل إلى أن التدريس غير المباشر يؤدي إلى حصول الطلاب على درجات أعلى في الإبداع من التدريس المباشر. وكانت ظروف هذه الدراسة فريدة في نوعها حيث أمضى الطلاب السنة الأولى والثانية والثالثة الابتدائية مع نفس المدرس. واستخدم ويبر اختبارات الإبداع «لتورانس» Torrance creativity tests لقياس النمو في إبداع الطلاب.

وقام سكنز (Schantz 1963) بدراسة معملية مبكرة فوجد الطلاب ذوي القدرات العالية في المرحلة الابتدائية والذين تعرضوا إلى تدريس غير مباشر يحصلون على درجات أعلى في اختبارات التحصيل في مادة العلوم من الطلاب الذين تعرضوا إلى تدريس مباشر. في حين لم تكن نتائج هذه الدراسة واضحة بالنسبة لجماعة الطلاب ذوي القدرات المنخفضة.

وأجرى بويل (Powell 1968) دراسة مشابهة في تصميمها لدراسة ويبر فتوصل إلى

نتيجة مؤداها أن طلاب المدرسين غير المباشرين في تدريسهم يحصلون على درجات أعلى في اختبارات التحصيل في مادة الحساب من طلاب المدرسين المباشرين في تدريسهم ولنفس المدة من الزمن.

دراسات وصفية

في السنوات القليلة الماضية حاولت بعض الدراسات تحديد أنماط التفاعل في حجرة الدراسة وعلى مستوى المرحلتين الابتدائية والثانوية. ومن هذه الدراسات دراسة قامت بها فورست بالاشتراك مع أمدون (Furst and Amidon 1962) من خلال هذه الدراسة تمت مشاهدة خمسة وعشرين مدرسًا من المرحلة الابتدائية في ثلاث مواد دراسية هي القراءة، الحساب، والدراسات الاجتماعية.

وبعد دراسة شاملة لأنماط التدريس وجد الباحثان أن مدرسي الصفين الأول والثاني الابتدائي يميلون إلى التدريس غير المباشر بشكل أكثر، بينما مدرسوا الصفين الثالث والرابع الابتدائي يميلون إلى التدريس الأكثر مباشرة وأما في حالة عدم تضمين قسم الشرح والتلقين وقسم طرح الأسئلة في تقرير نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر فوجد أن مدرسي الصفين الخامس والسادس الابتدائي يتجهون إلى طريقة التدريس غير المباشر بشكل أكثر.

وقام جيماتو (Giammatteo 1963) بتحليل أنماط التفاعل لعدد من مدرسي أدب اللغة في المرحلة الابتدائية. وجاءت نتائج هذه الدراسة مؤيدة لدراسة فورست وأمدون من حيث اتجاه مدرسي الصفين الثالث والرابع الابتدائي إلى التدريس الأكثر مباشرة، بينما اتجه مدرسو الصفوف العليا والمنخفضة في المرحلة الابتدائية إلى طريقة غير مباشرة بشكل أكثر في التدريس.

وتوصل جيماتو إلى نتيجة مماثلة لنتيجة دراسة فورست وأمدون وهي أن مدرسي

الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية يتقبلون أفكار طلابهم كثيرًا، في حين مدرسي الصفوف المنخفضة يقدمون توجيهات كثيرة لطلابهم. وكذلك وجد جياتو أن المدرسين الذين يقومون بتدريس طلاب ينتمون إلى مستويات إجتماعية إقتصادية منخفضة هم مدرسون غير مباشرين بشكل أكثر في تدريسهم من المدرسين الذين يدرسون لطلاب ينتمون إلى مستويات إجتماعية إقتصادية أفضل.

ووجد الباحثان أمدون وجياتو (Amidon and Giammatteo 1965) أن أنماط تدريس ثلاثة وعشرين مدرسًا من المرحلة الابتدائية (صنفوا إلى مدرسين متفوقين Superior teachers من قبل المشرفين التربويين والمتخصصين) يختلفون عن أنماط تدريس مائة وعشرين مدرسًا قد صنفوا إلى مدرسين متوسطي المستوى Average teachers وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: إن المدرسين المتفوقين يتحدثون قليلاً بالنسبة للوقت الإجمالي للحصة، ويتقبلون ويشجعون مبادرات الطلاب في الحديث أكثر، ويستخدمون أفكار الطلاب أكثر من المدرسين متوسطي المستوى. غير أن المدرسين المتفوقين يميلون إلى السيطرة على فصولهم الدراسية بشكل أقل، ويستعملون السلوك اللفظي غير المباشر بشكل أكثر، ويستعملون التوجيهات والانتقادات بشكل أقل من جماعة المدرسين متوسطي المستوى. وكذلك وجد أن المدرسين المتفوقين يستخدمون أسئلة أوسع في طبيعتها من أسئلة المدرسين متوسطي المستوى، وأن الطلاب يسألون ويشاركون بشكل أكثر مع المدرسين المتفوقين منهم مع المدرسين متوسطي المستوى.

تطبيقات على تحليل التفاعل

وبما أن الدراسات أوجدت علاقات ثابتة بين أنماط التفاعل في الفصل الدراسي وتحصيل الطلاب الدراسي، لذا نشأ اهتمام حول استعمال تحليل التفاعل كوسيلة في مجال إعداد المعلمين. وفي السنوات الماضية بدأ عدد من المعاهد التربوية في استعمال تحليل التفاعل كوسيلة في إعطاء تغذية راجعة Feedback إلى الطلاب المتدربين على التدريس. وأجريت عدد من التجارب لتقرير وتحديد تأثيرات التدريب على نظام

تحليل التفاعل اللفظي لكل من المدرسين قبل الخدمة والمدرسين أثناء الخدمة (Pre-service and in-service teachers).

وفي عام ١٩٦٠م قام فلاندرز بدراسة رائدة في مجال تدريب مجموعة من المدرسين أثناء الخدمة (Flanders 1960). واكتشف أن هؤلاء المدرسين أصبحوا غير مباشرين بشكل أكثر في تدريسهم بعد التدريب على تحليل التفاعل. وكذلك وجد فلاندرز أن المدرسين الذين كانوا مباشرين بشكل أكثر في تدريسهم قبل التدريب لايتغيرون كثيرًا أثناء فترة التجربة بالمقارنة بالمدرسين غير المباشرين بشكل أكثر قبل التدريب.

ويعتبر هوف وأمدون (Hongh and Amidon) من أوائل الباحثين الذين استخدموا نظام تحليل التفاعل في تدريب مدرسي المستقبل (Student teachers). حيث قام هذان الباحثان بدراسة عام ١٩٦٤م، فكانت تلك الدراسة بداية لسلسلة من الدراسات قام بها كل من: كيرك (Kirk 1964)، زين (Zahn 1965)، فورست (Furst 1965)، رومسر (Romser 1965)، موسكوتز (Moskowitz 1966)، سيمون (Simon 1966)، هوف وأمدون (Hough and Amidon 1964)، هوف وأبر (Hough and Ober 1966)، وجاءت نتائج الدراسات السابقة الذكر بنتيجة عامة وهي أن مدرسي المستقبل الذين تعلموا بطريقة تحليل التفاعل يختلفون اختلافًا كبيرًا عن مدرسي المستقبل الذين تعلموا على الطرق التقلدية في معاهد إعداد المعلمين. ووجد أن مدرسي المستقبل المتدربين على تحليل التفاعل:

1) يخصصون وقتًا أكبر لقبول أفكار الطلاب ولإستخدامها.
٢) يشجعون الطلاب على المبادرة في الحديث بشكل أكثر.
٣) يستعملون انتقادات بشكل أقل.
٤) هم أكثر تشجيعًا وتقبلاً لأفكار طلابهم.
٥) يستعملون توجيهات بشكل أقل.
٦) يستعملون الطريقة غير المباشرة عمومًا في التدريس أكثر من مدرسي المستقبل المتدربين على الطريقة التقليدية.

وقام رايت (Wright 1967) بدراسة حول تأثيرات تدريب المدرسين أثناء الخدمة (In-service teachers) على تحليل التفاعل فجاءت النتائج مطابقة ومنسجمة مع نتائج الدراسات السابقة الذكر. ولاننسى أن الدراسات في مجال تدريب المدرسين أثناء الخدمة على تحليل التفاعل كانت قليلة العدد.

أهمية تحليل التفاعل بالنسبة للتدريس

كتب الكثير حول فاعلية المدرس والعلاقة بين تدريب المدرس وفاعليته في التدريس، لكن الاستفادة من تضمينات نتائج هذه الدراسات كانت محدودة.

قدم في هذا الفصل حوار حول فاعلية المدرس المبني على التضمينات الواضحة من الدراسات التي استعرضت في هذا الفصل. وتضمن أيضًا بعض الاقتراحات القوية لتحسين إعداد المدرس من خلال استعمال الطريقة التي أثبتت الدراسات التجريبية فاعليتها.

يحبذ المربون استعمال الطرق الديمقراطية في التدريس، حيث أثبتت الدراسات هنا أن التدريس الفعّال هو عادة سلوك ديمقراطي. وكثير من الكتابات في مجال طرق التدريس تُبْنَى على أهداف معينة مثل توجيه الطالب لنفسه بدافع ذاتي ومشاركة الطالب في عملية التعليم. ومع ذلك تبدو دلائل واضحة بأن برامج إعداد المعلمين الاعتيادية أو الدارجة لاتؤدي إلى نتائج متطابقة مع الأهداف المقبولة لإعداد المعلمين وهذا يعني أن برامج إعداد المعلمين عمومًا لاتنتج المدرس الذي يستعمل طرق التدريس الديمقراطية في حجرة الدراسة.

إن طريقة تحليل التفاعل تعتبر واحدة من الطرق المستعملة في إعداد المدرس والتي تسهم في تطوير المدرسين على اختلاف أنواعهم، ومن خلال هذه الطريقة يستعمل المدرس أنماط التدريس التي أثبتت الدراسات علاقتها الإيجابية بالتحصيل المدرسي لدى الطلاب. ولو أن الدراسات في هذا المجال محدودة العدد، إلاّ أن الأمل كبير بأن

تسهم النتائج المذكورة في هذا الجزء من الكتاب بتقديم إطار عام للفهم الحقيقي لعملية التعليم، وبتقديم بعض الخطوط العامة لتحسين ورفع كفاءة برامج إعداد المعلمين.

الفصل الخامس

تحليل التفاعل وتغيير السلوك

تحليل التفـاعـل هو أداة يمكن أن يستفيد منها المـدرس فوائـد جمة، إذا استغلت الاستغلال الصحيح، في تحسين دوره في تعليم طلّابه.

نظام تحليل التفاعل يعطي المدرس طريقة في جمع بيانات موضوعية حول سلوكه أثناء تفاعله مع طلّابه في حجرة الدراسة. غير أن استعمال المدرس لهذه البيانات في تحديد وفهم سلوكه على الوجه الصحيح ثم محاولة التغيير يتوقف على المدرس نفسه بالدرجة الأولى.

وتجدر الإشارة هنا إلى عدم جدوى استعمال المدرس لنظام تحليل التفاعل كتغذية راجعـة لنفسه، حتى يصبح بمقدوره فهم وتفسير هذا النظام. وعن طريق الممارسة وارتكـاب الأخـطاء النـاجة عن الملاحظة والتفسيرات لتحليل التفاعل تتكون لدى المدرس الخبرة والفهم لهذا النظام.

ولو فكر المدرس في رفع مستوى فهمه لدوره كمدرس، عليه التسليم بأن المصفوفة

(Matrix) هي عبارة عن سجل لبيانات موضوعية عن سلوكه في حجرة الدراسة. وتستبعد هذه المصفوفة كل ما هو غير موضوعي من تفسيرات. وأن عمل المدرس الرئيسي هو فهم سلوكه تمامًا ثم تغيير ما يراه ضروريًا. وفيما يلي عدد من الخطوات المساعدة للمدرس الراغب في تحسين دوره:

الخطوة الأولى: جمع بيانات عن طريق الملاحظة حول سلوك المدرس في حجرة الدراسة

قبل الأخذ بهذه البيانات على أنها عينة ممثلة لسلوك المدرس داخل حجرة الدراسة، ينبغي أن يتأكد المدرس من سير عملية الملاحظة أو التسجيل على الوجه الصحيح. وكذلك ينبغي التأكد من أن العينة ممثلة لنمط سلوكه العام بواسطة جمع بيانات من أنواع مختلفة من الحصص، وبالتأكيد من طول الوقت المخصص لكل ملاحظة، والتأكد من أن كمية الوقت الإجمالية للملاحظة كافية. ويحبذ أن تكون طول مدة كل ملاحظة عشرين دقيقة تقريبًا. وأن تبنى تفسيرات المصفوفة على عدد من الملاحظات والتي تشكل ما مجموعه ثلاث ساعات تقريبًا.

ويستطيع المدرس أن يقوم بمفرده بملاحظة سلوكه إذا كان فهمه لنظام تحليل التفاعل جيدًا ولديه جهاز وأشرطة تسجيل لاستخدامها في تسجيل حصته في حجرة الدراسة. وعلى أية حال، يستطيع المدرس أن يكون مصدرًا أساسيًا في مساعدة زميله في فترة التدريب على نظام تحليل التفاعل وتفسير أنماط سلوكه، وخلال محاولة تغيير المدرس لسلوكه. ولو أن بمقدور المدرس العمل بمفرده في جمع بيانات ومعلومات خاصة به عن طريق أشرطة التسجيل، إلا أن مساعدة مدرس آخر مهمة في تحليل المصفوفات، والتحقق من النزعات المتضمنة في تدريسه، والوقوف على العلاقات الكائنة بين الأنماط المختلفة من السلوك.

الخطوة الثانية: تحليل أنماط سلوك المدرس على ضوء أهدافه الخاصة به، ثم تقرير أوجه القوة والضعف

بعد أن يحلل المدرس المصفوفات الممثلة لأنواع مختلفة من الحصص يمكن أن يسأل نفسه الأسئلة التالية «ما هي أنواع الأهداف التي تتعلق بسلوكي في حجرة الدراسة؟»، «ما مدى نجاحي في تحقيق هذه الأهداف؟» ومثل هذين السؤالين يمكن أن يقود المدرس إلى التدقيق وتفحص الأجزاء أو الأقسام الأخرى ذات العلاقة الوثيقة من المصفوفة. ومثال ذلك، لو أراد المدرس زيادة نسبة مبادرة طلابه في الحديث داخل حجرة الدراسة، يجب أن يفحص أجزاء المصفوفة المتعلق بحديث الطلاب للتأكد من مدى نجاحه في تحقيق هدفه. وعند المقارنة بين السلوك الذي يرغبه المدرس وبين سلوكه الفعلي، يمكن للمدرس اتخاذ القرار في زيادة أو عدم زيادة التكرارات أو الإشارات (Tallies) في هذا الجزء من المصفوفة. وفي حالة تحليل المدرس لتوزيع الإشارات على خلايا معينة من المصفوفة يمكنه الحصول على نظرة فاحصة لأنواع السلوك الملائمة له في خطوة أخرى.

الخطوة الثالثة: فحص الأجزاء التي تتعرض إلى مشاكل ما في المصفوفة، ثم محاولة تغيير السلوك المستعمل سابقًا في حل هذه المشاكل

عند اختيار المدرس لجزء من المصفوفة له علاقة بمشكلة ما فإنه يحاول أن يختار السلوك المناسب الذي سوف يغير في نمط المصفوفة إلى الاتجاه المرغوب. وفي حالة استخدام المثال السابق المقدم في الخطوة الثانية (والذي قرر المدرس فيه رغبته في زيادة مبادرة الطلاب في الحديث) يقارن المدرس كل عباراته المرتبطة باستجابة الطلاب. هذه المقارنة سوف تزوّد المدرس بمؤشرات وأدلة حول السلوك المفيد الذي يمكن أن ينتهجه لتحقيق هدفه.

الخطوة الرابعة: تقييم المدرس لنفسه من خلال جمع بيانات إضافية حيث يمكنه من تحديد الخطوات المؤدية إلى تغيير سلوكه نحو الأفضل

بعد أن أتيحت الفرصة للمدرس في اختيار أنماط سلوكه الجديدة يمكنه أن يحاول مرة أخرى جمع بيانات إضافية عن طريق الملاحظة من أجل درجة تقدمه في هذا المجال. ويستطيع المدرس تحديد درجة تقدمه بواسطة مقارنة المصفوفة الجديدة مع المصفوفة المذكورة في الخطوة الأولى.

الخطوة الخامسة: استمرارية العمل في أجزاء المصفوفة التي لم تتغير بعد لغرض محاولة تغيرها في الاتجاه المرغوب فيه

لابد أنّ المدرس قد حصل على دراية أكثر وفهم أقوى لسلوكه في حجرة الدراسة نتيجة لمروره بالخطوات الأربع السالفة الذكر. ولتحقيق زيادة فهم المدرس لسلوكه يمكنه تغيير أفكاره تجاه الأنماط التي يعتبرها مرغوبة. ولذلك يمكن للمدرس إعادة الخطوات الأربع السابقة مع أهداف جديدة ثم الحصول عليها من خلال عملية تجريب سلوكه. ونتيجة للاختيار والتقييم المستمرين للسلوك الجديد من قبل المدرس يمكنه الحصول على مرونة أكثر. وليس بالضرورة أن يستخدم المدرس الأنماط السلوكية الجديدة فقط، بل يمكنه أيضا تَبَنِّي أنماط سلوكية قديمة لمعالجة مواقف جديدة.

الخلاصة

قام هذا الكتاب بوصف نظام تحليل تفاعل المدرس مع طلابه والذي قد استعمل في توجيه وتغيير سلوك المدرس نحو الأفضل. وكذلك وضع هذا الكتاب الخطوط العامة لعملية تغيير السلوك، فكان بمثابة مرشد عملي للمدرسين والعاملين في حقل التربية خاصة في مجال التفاعل اللفظي الحاصل بين المدرس والطلاب في حجرة الدراسة.

المراجع

Amidon, E. J. *"Dependent-Prone Students in Experimental Learning Situations"*. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota, Minneapolis, 1959.

———, *"Using Interaction Analysis at Temple University"*. Paper read at the Conference on the Implications of Recent Research on Teaching for Teacher Education, sponsored by the National Association for Student Teaching and the University of Rochester, Rochester, New York. January, 1966.

———, and **Peggy Amidon.** *Interaction Analysis Training Kit: Level I.* Minneapolis: Association for Productive Teaching, 1967.

———, and **Peggy Amidon.** *Interaction Analysis Training Kit: Level II.* Minneapolis: Association for Productive Teaching, 1967.

———, and **Peggy Amidon.** *Teaching Pattern Analysis.* Minneapolis: Association for Productive Teaching, 1967.

———, and **N.A. Flanders.** The Effects of Direct and Indirect Teacher Influence on Dependent-Prone Students Learning Geometry", *Journal of Educational Psychology,* 52: 286-291. 1961.

———, and **M. C. Giammatteo.** "The Behavior of Superior Teachers", *The Elementary School Journal*, 65: 283-285, February, 1965.

———, and **J. B. Hough.** *Interaction Analysis: Research, Theory and Application.* Boston: Addison-Wesley, 1967.

———, and **Elizabeth Hunter.** *Improving Teaching: Analyzing Verbal Interaction in the Classroom.* New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1966.

———, and **Elizabeth Hunter.** *"Verbal Interaction in the Classroom"*, Professional Reprints in Education, No. 8605. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, 1966.

Amidon, E.J., Kathleen Kies, and **A. Palisi.** "A Fresh Look at Supervision", *The National Elementary Principal,* 45: 54-59, April, 1966.

——, **E. R. Powell.** *"Interaction Analysis as a Feedback System in Teacher Prepartion".* Paper read at the Association for Supervision and Curriculum Development, Curriculum Research Institute, Washington, D.C., November, 1965.

——, and **Anita Simon.** *"Implications for Teacher Education of Interaction Analysis Research in Student Teaching".* Paper read as part of a symposium on interaction analysis and its application to Convention, Chicago, February, 1965.

——, and **Anita Simon.** "Teacher-Pupil Interaction", *Review of Educational Research,* 35: 130-139, April, 1965.

——, and **others.** "Interaction Analysis and Its Application to Student Teaching", *Association for Student Teaching Yearbook.* Dubuque, Iowa: William C. Brown Co., 1965.

——, and **others.** *Project on Student Teaching: The Effects of Teaching Interaction Analysis to Student Teachers,* United States Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Cooperative Research Profect No. 2873. Philadelphia: Temple University, 1967.

Anderson, J. *"Conclusions Concerning Teaching Influence, Pupil Attitudes and Achievement".* Paper read at the American Educational Research Association Convention, Chicago, February, 1963.

Anderson, H.H. "The Measurement of Domination and of Socially Interactive Behavior in Teachers' Contacts with Children", *Child Development,* 10: 73-89, 1939.

——, and **J. E. Brewer.** *Studies of Teachers' Classroom Personalities, I: Dominative and Socially Integrative Behavior of Kindergarten Teachers.* Psychological Monographs, No. 6, 1945.

——, and **J.E. Brewer.** *Studies of Teachers' Classroom Personalities, II: Effects of Teachers' Dominative and Integrative Contacts on Children's Classroom Behavior.* Psychological Monographs, No. 8, 1946.

——, and **J. E. Brewer,** and **M.F. Reed.** *Studies of Teacher's Classroom Personalities, III: Follow-up Studies of the Effects of Dominative and Integrative Contacts on Children's Behavior.* Psychological Monographs, No. 11, 1946.

المراجع

Anderson, J. P. *"Student Perceptions of Teacher Influence".* Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota, 1960.

Bellack, A., and **others.** *The Language of the Classroom.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1967.

Cogan, M.L. *"Theory and Design of Teacher-Pupil Interaction", The Harvard Educational Review,* 26: 315-342, 1956.

Filson, T. M. *"Factors Influencing the Level of Dependence in the Classroom".* Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota, 1957.

Flanders, N.A. *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers.* Minnesota: College of Education, 1960.

——. *"Personal-Social Anxiety as a Factor in Experimental Learning Situations", Journal of Educational Research,* 45: 100-110, 1951.

——, *Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement.* United States Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Cooperative Research Project No. 397. Minneapolis: University of Minnesota, 1960.

——. *"Using Interaction Analysis in the In-service Training of Teachers," Journal of Experimental Education,* 30, June, 1962.

——, **J. P. Anderson,** and **E. J. Amidon.** "Measuring Dependence-Proneness in the Classroom", *Educational and Psychological Measurment,* 21: 575-587, 1961.

——, and **E. J. Amidon.** *"Two Approaches to the Teaching Process", NEA Journal,* 51: 43-45, May, 1962.

——, and **others.** *Helping Teachers Change Their Behavior.* United Satates Office of Education, Project Numbers 1721012 and 7-32-0560-171.0. Ann Arbor: The University of Michigan, 1963.

Furst, Norma. *"The Effects of Training in Interaction Analysis on the Behavior of Student Teachers in Secondary Schools".* Paper read at the American Educational Research Associat meetings, Chicago, February, 1965.

Furst, Norma, and **E. J. Amidon.** *"Teacher-Pupil Interaction Patterns in the Elementary School"*. Paper read at Schoolmen's Week, University of Pennsylvania, Philadelphia, 1962.

Giammatteo, M.C. *"Interaction Patterns of Elementary Teachers, Using the Minnesota Categories of Interaction Analysis"*. Unpublished doctoral thesis, University of Pittsburg, Pittsburg, 1963.

Hough, J.B. *"A Study of the Effect of Five Experimental Treatments on the Development of Human Relations Skills and Verbal Teaching Behaviors of Pre-service Teachers"*. Unpublished paper, College of Education, The Ohio State University, 1965.

——, and **E. J. Amidon.** *"An Experiment in Pre-service Teacher Education"*. Paper read at the American Educational Research Association meetings, Chicago, February, 1964.

——, and **E. J. Amidon.** *Behavioral Change in Pre-service Teacher Preparation: An Experimental Study*. Philadelphia: College of Education, Temple University, 1964.

——, and **R. Ober.** *"The Effect of Training in Interaction Analysis on the Verbal Training Behavior of Pre-service Teachers"*. Paper read at the American Educational Research Association meetings, Chicago, February, 1966.

Kirk, J. *"The Effects of Teaching the Minnesota System of Interaction Analysis on the Behavior of Student Teachers"*. Unpublished doctoral thesis, Temple University, 1964.

Jenkins, D. H. "Characteristics and Functions of Leadership in Instructional Groups, *"The Dynamics of Instructional Groups*, pp. 164-184. 59th Yearbook, Part II, National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

La Shier, W. S., Jr. *"The Use of Interaction Analysis in BSCS Laboratory Block Classrooms"*. Paper read at the National Science Teachers Association meetings, New York City, April 3, 1966.

Lippitt, R., and **R. K. White.** *"The Social Climate of Children's Groups", Child Behavior and Development*, R.G. Barker, J.S. Kounin, and H.F. Wright, editors. New York: McGraw-Hill Book Co., 1943.

Lohman, E.E., R. Ober, and **J.B. Hough.** *"A Study of the Effects of Pre-service Training in Interaction Analysis on the Verbal Behavior of Student Teachers", Interaction Analysis: Research, Theory, and Application*, E.J. Amidon and J.B. Hough.

Mitzel, H.E., and **W. Rabinowitz.** *Assessing Socialp Emotional Climate in the Classroom by Withall's Technique*. Psychological Monographs, No. 368, 1953.

Moskowitz, Gertrude. "The Effects of Training in Interaction Analysis on the Attitudes and Teaching Patterns of Cooperating Teachers and Their Student Teachers". Unpublished doctoral thesis, Temple University, 1966.

Nelson, Lois. *"Teacher Leadership: An Empiciral Approach to Analyzing Teacher Behavior in the Classroom", Classroom Interaction Newsletter*, 2: 31-32, November, 1966.

Perkins, H.V. "Climate Influences Group Learning", *Journal of Educational Research*, 45: 115-119, 1951.

Powell, E.R. *"Some Relationships between Classroom Process and Pupil Achievement in the Elementary School"*. Unpublished doctoral thesis, Temple University, 1968.

Romoser, R. C. "Change in Attitude and Perception in Teacher Educational Students Associated with Instruction in Interaction Analysis", *Dissertation Abstracts*, 25: 57-70, 1965.

Schantz, Betty. *"An Experimental Study Comparing the Effects of Recall by Children in Direct and Indirect Teaching Methods as a Tool of Measurement"*. Unpublished doctoral thesis, Pennsylvania State University, State College, 1963.

Simon, Anita. *"The Effects of Training in Interaction Analysis on the Teaching Patterns of Student Teachers in Favored and Non-Favored Classes"*. Unpublished doctoral thesis, Temple University, 1966.

Soar, R. *An Integrative Approach to Classrrom Learning*. Public Health Service, Final Report, No. 7-R11MH02045. Philadelphia: Temple University, 1966.

Weber, W.A. *"Teacher and Pupil Creativity"*. Unpublished doctoral thesis, Temple University, Philadelphia, 1967.

Withall, J. "The Development of a Techinque for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms", *journal of Experimental Education,* 17: 347-361, 1949.

Wright, D.L. *"A Study of Various Types of Training and Feedback on the Verbal Behavior and Attitudes of Teachers".* Unpublished doctoral thesis, Temple University, 1967.

Zahn, R. *"The Effect of Cooperating Teacher Attitudes on the Attitudes of Student Teachers".* Unpublished paper, available from the author. Glassboro State College, Glassboro, New Jersey.

* * *



دكتور عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

- التحق بكلية التربية جامعة الملك سعود في عام ١٩٦٨م.
- حصل على درجة البكالوريوس في تخصص تربية وعلم نفس عام ١٩٧٢م.
- أختير معيدا بقسم التربية وعلم النفس بعد التخرج مباشرة.
- ابتعث إلى أمريكا لمواصلة الدراسة العليا في نهاية عام ١٩٧٣م. وبعد اجتيازه دورة تأهيلية باللغة الإنجليزية التحق ببرنامج الماجستير في جامعة شمال كلورادو.
- حصل على درجة الماجستير في المناهج العامة في صيف ١٩٧٦م.
- حصل بعد ذلك على قبول في برنامج الدكتوراه من نفس الجامعة، وفي بداية عام ١٩٨٢م حصل على درجة الدكتوراه في التربية Ed; D. تخصص «مناهج عامة» مع التركيز على مناهج المدرسة الثانوية.
- عُين أستاذا مساعدا في قسم التربية، كلية التربية جامعة الملك سعود في منتصف عام ١٤٠٢هـ.
- أختير مشرفا على قسم التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة الملك سعود في عام ١٤٠٦هـ.